



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSUEM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIENE DE SOUSA MARQUES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM  
PORTO VELHO – RO: POSSIBILIDADES E CONSTATAÇÕES CRÍTICAS**

**PORTO VELHO– RO  
2016**

**LUCIENE DE SOUSA MARQUES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRALEM  
PORTO VELHO – RO: POSSIBILIDADES E CONSTATAÇÕES CRÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação Docente

**Orientadora:** Rosângela de Fátima Cavalcante França.

**Bolsa:** CAPES

**PORTO VELHO - RO  
2016**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTO VELHO – RO: POSSIBILIDADES E CONSTATAÇÕES CRÍTICAS**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNIR.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
Orientadora e Presidente da Banca  
**PPGE-UNIR**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednacelí Abreu Damasceno**  
Examinador Externo  
**PPGE-UFAC**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair Ferreira Gurgel do Amaral**  
Examinador Interno  
**PPGE-UNIR**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilsa Miranda de Souza**  
Suplente  
**PPGE-UNIR**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

M357e

Marques, Luciene de Sousa.

Educação infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho –  
RO: possibilidades e constatações críticas / Luciene de Sousa Marques. --  
Porto Velho, Rondônia, 2016.  
123 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante  
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1.Educação infantil. 2.Educação integral. 3.Porto Velho. I.Cavalcante,  
Rosângela de Fátima. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia –  
UNIR. III.Título.

CDU 37

**Bibliotecária Responsável: Edoneia Sampaio CRB 11/947**

Dedico este trabalho aos meus pais, que não mediram esforços pela minha educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder força, saúde e por ter me agraciado em poder contar com as pessoas que fizeram parte dessa trajetória:

Aos meus pais Antônio Ricardo (*in memoriam*) e Maria Lúcia que sempre se esforçaram para me proporcionar a educação escolar que, devido às circunstâncias da vida, cursaram parcialmente;

À minha querida orientadora Rosângela França, pessoa e profissional por quem tenho imenso carinho, por ter tido a oportunidade de aprender com os seus ensinamentos que caminham em consonância com a sua prática desde a graduação, quando foi minha professora e me orientou no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) e no trabalho de conclusão de curso (TCC). Pessoa com a qual aprendi a ser docente e pesquisadora, a dar os primeiros passos no mundo acadêmico e científico; por ter aceitado me orientar no mestrado, pelo incentivo, paciência, generosidade e disponibilidade com que me atendeu até mesmo em dias e horários inoportunos, tirando dúvidas por aplicativos de celular, através da internet, durante toda a elaboração deste trabalho. Sou grata por cada palavra de advertência, as quais contribuíram para o meu crescimento, pelas orientações psicológicas, enfim, pelo seu amor pela educação, o qual é refletido em todo o seu trabalho comprometido e dedicado como professora e orientadora.

Ao meu esposo Márcio Alves, pelo incentivo, compreensão e apoio integral;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNIR pelos valiosos ensinamentos ministrados durante as disciplinas;

A quinta turma do Mestrado Acadêmico em Educação pelos conhecimentos compartilhados sobre pesquisa científica e docência;

A CAPES pela concessão da bolsa de mestrado, que deu o apoio financeiro para a realização da pesquisa;

Aos sujeitos colaboradores da pesquisa pelas informações prestadas;

Aos membros da banca por aceitarem o convite para avaliação deste trabalho;

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse projeto.

**A todos, minha sincera gratidão!**

*[....] De nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares.*

(MOLL, 2009)



MARQUES, Luciene de Sousa. Educação Infantil na Perspectiva da Educação Integral: Um Estudo em Porto Velho - RO. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2016.

## RESUMO

Atualmente verifica-se que há falta de viabilização do acesso de um maior contingente de crianças de zero a cinco anos à educação infantil. No Brasil, o atendimento escolar a essa faixa etária ainda está longe de suprir a demanda existente (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). O foco da preocupação com a educação infantil não pode estar somente voltado ao acesso dessas crianças, mas também às condições sob as quais se desenvolve essa primeira etapa da educação básica. Desse modo, urge a necessidade de aprimoramento dos serviços oferecidos à população na faixa etária de zero a cinco anos, com vistas a um atendimento integral e de qualidade. Diante dessa problemática a questão que norteou este estudo foi: Até que ponto às condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho – Rondônia, possibilitam a implementação da educação infantil na perspectiva da educação integral? Em consonância com este questionamento o objetivo geral foi: analisar se as condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho – Rondônia, possibilitam a implementação da educação infantil na perspectiva da educação integral. O estudo trata de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada no período de 2015 à 2016. Para o levantamento de dados foram utilizados instrumentos como: questionário e entrevista. Participaram como sujeitos da pesquisa cinco gestoras e quinze professoras, atuantes na educação infantil, da Rede Municipal de ensino do município de Porto Velho – RO. Os resultados da investigação permitiram inferir que para a possível efetivação da educação infantil na perspectiva da educação integral, em Porto Velho, seriam necessárias algumas mudança nas condições objetivas sobre as quais se desenvolve essa etapa da educação básica, em termos de melhoria das condições físicas, de infraestrutura do ambiente escolar, ampliação de espaços, formação específica dos profissionais, adequação do currículo, além do apoio dos familiares aos alunos. Com isso, conclui-se que para implantação da educação integral há necessidade de investimentos no âmbito da formação inicial e continuada de professores, na infraestrutura necessária ao funcionamento das instituições escolares, nos recursos didáticos, na melhoria e adequação dos currículos e das propostas pedagógicas, na relação estabelecida com as famílias das crianças, além do acompanhamento e fiscalização para o cumprimento das políticas para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Integral. Educação em Tempo Integral.

MARQUES, Luciene de Sousa. Child Education in the Perspective of Integral Education: A Study in Porto Velho - RO. 2016. 117 f. Program of Post graduation *Stricto Sensu* in Education - Master 's Degree in Education, Federal University of Rondônia, Porto Velho - RO, 2016.

## **ABSTRACT**

Nowadays there is a lack of feasibility of the access of a larger contingent of children from zero to five years to early childhood education. In Brazil, school attendance to this age group is still far from supplying the existing demand (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995). The focus of the concern for early childhood education can not only be focused on the access of these children, but also on the conditions under which this first stage of basic education is developed. Therefore, it is urgent to improve the services offered to the population in the age group from zero to five years, with a view to integral and quality care. Faced with this problem, the question that guided this study was: To what extent do objective conditions present in the schools of Porto Velho - Rondônia make possible the implementation of children's education in the perspective of integral education? In line with this questioning the general objective was: to analyze whether the objective conditions present in the schools of Porto Velho - Rondônia, make possible the implementation of the education of children from the perspective of integral education. The study deals with a descriptive research, with a qualitative approach, carried out in the period from 2015 to 2016. For the data collection instruments were used such as: questionnaire and interview. Five female principals and fifteen female teachers of the Education Network of Porto Velho - RO participated as subjects of the research. The results of the investigation allowed to infer that for the possible realization of the education of children from the perspective of integral education, in Porto Velho, some changes would be necessary in the objective conditions on which this stage of basic education is developed, in terms of improvement of the physical, Of infrastructure of the school environment, expansion of spaces, specific training of the professionals, adequacy of the curriculum, besides the support of the families to the students. Therefore, it is concluded that for the implementation of integral education there is a need for investments in the initial and continuous training of teachers, in the infrastructure necessary for the functioning of school institutions, in teaching resources, in the improvement and adequacy of curricula and pedagogical proposals, In the relation established with the families of the children, besides the monitoring and inspection for the fulfillment of the policies for the Child Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Integral Education. Full-time Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Quadro sobre a evolução histórica do conceito de infância .....	33
<b>Figura 2:</b> Quadro que exhibe a evolução da legislação que regulamenta a educação infantil .....	34
<b>Figura3:</b> Quadro de matrículas em tempo integral na educação infantil .....	52
<b>Figura 4:</b> Quadro indicativo do tempo de serviço como docente na educação infantil e gestora na educação infantil .....	63
<b>Figura 5:</b> Gráfico demonstrativo da jornada de trabalho semanal (em horas) das gestoras .....	64
<b>Figura 6:</b> Gráfico indicando o ano de conclusão do curso de graduação das professoras .....	65
<b>Figura 7:</b> Gráfico apresentando o tipo de rede de ensino onde as professoras cursaram a formação inicial .....	66
<b>Figura 8:</b> Gráfico indicando a quantidade de professoras que possuem e não possuem pós-graduação .....	66
<b>Figura 9:</b> Gráfico apresentando as áreas do curso de especialização .....	67
<b>Figura 10:</b> Quadro demonstrativo do tempo de experiência como docente e o tempo de experiência como docente na educação infantil .....	67
<b>Figura 11:</b> Quadro representativo da jornada de trabalho em horas semanais, quantidade de turmas e quantidade de alunos por turma .....	68
<b>Figura 12:</b> Quadro da categoria 1 – gestoras .....	71
<b>Figura 13:</b> Quadro da categoria 2 – gestoras .....	72
<b>Figura 14:</b> Quadro da categoria 3 – gestoras .....	75
<b>Figura 15:</b> Quadro da categoria 4 – gestoras .....	76
<b>Figura 16:</b> Quadro da categoria 1 – professoras .....	78
<b>Figura 17:</b> Quadro da categoria 2 – professoras .....	82
<b>Figura 18:</b> Quadro da categoria 3 – professoras .....	85
<b>Figura 19:</b> Quadro da categoria 4 – professoras .....	86
<b>Figura 20:</b> Quadro da categoria 5 – professoras .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. EDUCAÇÃO INTEGRAL – DAS DEFINIÇÕES AO DEBATE ATUAL .....</b>	<b>16</b>
2.1 Educação integral: diferentes conceitos, diferentes definições .....	16
2.2 Breve panorama sobre a educação integral no Brasil e seu debate atual ..	24
<b>3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>32</b>
3.1 Aspectos Legais .....	32
3.2 Educação infantil na perspectiva da educação integral .....	46
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO IMPÍRICO .....</b>	<b>58</b>
4.1 Questão Norteadora da Pesquisa .....	58
4.2 Objetivo geral .....	58
4.3 Objetivos Específicos .....	59
4.4 Aspectos Metodológicos da pesquisa .....	59
4.5 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa .....	62
4.5.1 Perfil das gestoras .....	63
4.5.2 Perfil das professoras .....	64
<b>5 EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL EM PORTO VELHO - RO: ENTRE O REAL, O VIVIDO E O NECESSÁRIO NAS VOZES DE GESTORES E PROFESSORES ..</b>	<b>70</b>
5.1 Tratamento dos dados .....	70
5.1.1 As vozes das gestoras .....	70
5.1.2 As vozes das professoras .....	78
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
APÊNDICE A – Termo de Apresentação .....	104
APÊNDICE B – Termo de consentimento destinado às professoras .....	105
APÊNDICE C – Termo de consentimento destinado aos gestores .....	106

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos professores.....	107
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos gestores .....	109
APÊNDICE F – Entrevista aplicada aos professores.....	111
APÊNDICE G – Entrevista aplicada aos gestores .....	113
APÊNDICE H – Respostas das Gestoras .....	115
APÊNDICE I – Respostas das Professoras .....	118

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar de alguns avanços nos textos da Lei, como por exemplo, a contemplação da educação infantil na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, ainda é necessário percorrer caminhos, a fim do alcance da efetividade referente ao atendimento integral às crianças. Desse modo, urge a necessidade de aprimoramento dos serviços oferecidos à população na faixa etária de zero a cinco anos, com vistas a um atendimento integral e de qualidade.

Nos últimos anos, duas mudanças significativas ocorreram no bojo da educação infantil brasileira: em 2006, a idade prevista para a conclusão da pré-escola foi modificada e passou de 6 para 5 anos, adiantando a entrada da criança no Ensino Fundamental. A outra mudança, veio com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determinou a obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.

A educação infantil, direito assegurado na Constituição Federal e outros documentos legais, vem sendo estudada por pesquisadores, professores, estudantes, entre outros, sob diferentes perspectivas, dentre essas, as que tratam de suas políticas (ANDRADE 2010), do seu acesso ao maior contingente de crianças (KRAMER e KAPPEL 2000), e ao aprimoramento da qualidade do seu atendimento (CORRÊA 2003).

Mediante a caracterização dessa problemática, essa pesquisa apresenta relevância pessoal, social e científica. No que diz respeito à relevância pessoal, está atrelada a minha identificação com a disciplina de Fundamentos e Prática da Educação Infantil, quando de fato compreendi o motivo da minha escolha pelo curso de Pedagogia, e à experiência com as atividades de monitoria desenvolvidas na graduação, na referida disciplina, durante a qual tive acesso à literatura relacionada à área de modo que me motivou ao aprofundamento dos estudos dessa etapa da educação básica.

Ademais, com o início da prática profissional na educação infantil, em uma turma de maternal, em escola particular; e em uma turma de pré-escola, em escola pública, é perceptível que os problemas que permeiam a área da educação infantil, tanto no âmbito local quanto em nível nacional, são inúmeros. Essas problemáticas,

vão desde a falta de acesso à totalidade das crianças nas faixas etárias adequadas ao ingresso na Educação Integral (EI), às condições físicas das instalações que recebem as crianças, a fragilidade da formação dos profissionais docentes, o grande contingente de alunos por professor, a ausência de auxiliares e cuidadores e a falta de recursos/materiais didáticos variados e suficientes que a faixa-etária requer, para a diversificação das experiências das crianças.

A partir das vivências na escola privada e pública foi possível a observação de que essas instituições são diferentes no que se refere às estruturas materiais, entre outras e a instituição pública possui ainda mais fragilidades.

A experiência profissional, os estudos e as leituras realizadas apontam para a necessidade e urgência de pesquisas no campo da educação infantil na perspectiva da educação integral. Vale destacar a relevância apresentada por Maurício, 2015, p. 113, ao afirmar que:

É importante enfatizar o momento oportuno de investir numa pesquisa sobre educação integral na educação infantil. Sua realização favorece mais um passo em direção do atendimento infantil dentro de uma perspectiva de educação, em seu sentido pleno, ou seja, integral.

O debate acerca da educação integral no Brasil é algo emergente, e sobre o assunto Moll (2012, p. 137) assevera:

Nosso papel como professores, gestores, pesquisadores é de colaborar para a qualificação desse debate, bem como explicitar a agenda de compromissos que se impõe para a consolidação da educação integral como política pública, de caráter irreversível, na educação básica brasileira.

Desse modo, a minha identificação com a educação infantil, como profissional e pesquisadora, ao observar a importância dessa etapa da educação básica para o desenvolvimento da criança e ao mesmo tempo a precariedade de condições na qual ocorre me sensibilizou e impulsionou a continuidade de estudo da temática a fim de que se pesquisem modos de contribuição para a melhoria.

No que tange à relevância social, este estudo apresentará indicadores no âmbito local, regional ou nacional para a melhoria do atendimento da educação infantil.



Em se tratando das contribuições científicas, essa investigação trará novos conhecimentos que serão agregados a outros já existentes nessa área, tais como os estudos e pesquisas desenvolvidos por Santos (2012), na dissertação de mestrado intitulada: “A educação em tempo integral no Município de Vitória: a experiência do Brincarte”, na qual foram investigadas as implicações da gestão do Programa da Educação em Tempo Integral na educação infantil do município de Vitória. Souza (2012), em tese de doutoramento com o título: “Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores”, cujo objetivo foi a análise de como acontece a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na educação infantil, no contexto da escola de tempo integral na visão de professores. E ainda, Araujo (2015), organizou o livro: “Educação Infantil em jornada de tempo integral dilemas e perspectivas, no qual se analisou as diferentes experiências de educação infantil em tempo integral implementadas nos municípios capixabas”. Além de projetos de pesquisas em andamento como “Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada - estudos qualitativos”, coordenado por Lucia Helena Alvarez Leite, que analisa o Programa Mais Educação, como estratégia indutora de políticas públicas de Educação (em tempo) Integral no Brasil, a partir de estudos de experiências em curso nas Redes Municipais e Estaduais brasileiras.

A partir das relevâncias apresentadas, trabalhou-se na investigação com a seguinte questão norteadora: até que ponto as condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho – Rondônia, possibilitam a implementação da educação infantil integral? Para responder este questionamento, elaborou-se o seguinte objetivo geral: analisar se as condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho– Rondônia, possibilitam a implementação da educação infantil integral.

Para a fundamentação teórica desse estudo, foram buscadas referências em: (GADOTTI, 2013) o qual aborda sobre as inovações relacionadas à educação integral em processo; (MOLL, 2012) que traz um panorama atual sobre os caminhos da educação integral no Brasil; (ARAÚJO, 2015) que contribui no sentido de elucidar “[...] a armadura institucional que se revela no interior da educação infantil [...] e no reconhecimento das crianças como sujeito de direitos” e; (ARROYO, 2012) quando trata do direito a tempo e espaços de um justo e digno viver. E documentos oficiais, a saber, (LDB, 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)

e Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), entre outros.

Para a efetivação desse estudo, foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), desenvolvida em duas fases: a bibliográfica e a empírica. Foram sujeitos desse estudo 05 gestoras e 15 professoras de 05 escolas de educação infantil do município de Porto Velho-RO.

O estudo em pauta apresenta a seguinte estrutura: na seção I, é apresentada uma breve introdução; seção II – é desenvolvido o referencial teórico acerca da educação integral – dos diferentes conceitos e definições ao seu breve panorama no Brasil e o debate atual; seção III é abordado o aporte teórico que trata da legislação da educação infantil e a educação infantil na perspectiva da educação integral; na seção IV, trata-se sobre o desenho da investigação e os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e, por fim; na seção V, são analisados os dados coletados e tecidas algumas reflexões que o estudo em pauta possibilitou.

A relevância desse estudo consiste na apresentação das constatações críticas em que as escolas operam e no apontamento dos indicadores que colaboram para a melhoria das condições físicas de infraestrutura do ambiente escolar, ampliação de espaços, formação específica dos profissionais, adequação do currículo, além do apoio dos familiares dos alunos, como necessárias para que subsidiem possível implantação da educação infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho - RO.

## **2. EDUCAÇÃO INTEGRAL – DAS DEFINIÇÕES AO DEBATE ATUAL**

Nesta seção, será desenvolvido o referencial teórico que trata sobre a temática da educação integral, sobre os diferentes conceitos e definições de estudiosos acerca dessa educação em diferentes momentos da história, apresentando um breve panorama sobre a educação integral no Brasil e o seu debate atual.

Esse aporte teórico tem o objetivo de apoiar o problema de pesquisa como forma de explanação das concepções dos teóricos acerca da educação integral, da sua constituição ao longo do tempo, de acordo com diferentes orientações ideológicas, definidas por Cavaliere (1996) como: conservadora, socialista, e liberal. A conservadora teve como um de seus expoentes o Movimento Integralista Brasileiro (1932-1937), que visava à formação o homem integral, por meio da educação do homem como um todo, com ênfase na espiritualidade, no disciplinamento, no nacionalismo cívico, etc., em fundamentos políticos conservadores. A concepção socialista foi desenvolvida no início do século XX, tendo como um de seus expoentes o anarquismo, que propunha uma teoria baseada na ausência do estado, na formação completa do homem e na igualdade e liberdade humana. A concepção de educação integral liberal foi retratada a partir dos ideais de Anísio Teixeira, participante do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que pretendia a renovação do ensino no país, ampliando as funções da escola e reivindicando uma educação pública e de qualidade, baseada na educação integral e acessível a todos.

Nessa seção, os programas de educação integral desenvolvidos ao longo da história do Brasil, na tentativa de construção de uma educação ampla com mais qualidade e as investidas atuais na área também serão abordados de modo sucinto.

Tais assuntos estarão concorrendo para sustentarem a análise dos dados.

### **2.1 Educação integral: diferentes conceitos, diferentes definições**

Ao longo da história, a educação integral foi se constituindo de várias definições, que trazem em suas matrizes diferentes correntes do pensamento político filosófico, dentre essas, as que refletem o pensamento conservador, socialista, e liberal que as sustentam.

Partindo da referência de Gadotti (2013, p.21), a educação integral “[...] é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação ‘omnilateral’”. Marx (1983) propunha uma ruptura da fragmentação do homem capitalista alienado pelo trabalho, ao passo em que defendia o trabalho como um processo educativo e o desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo, por meio do trabalho produtivo. Marx (1983), reconhecia a necessidade de aliança entre o ensino ao trabalho, a fim da promoção da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade.

A esse respeito, Manacorda (2007, p. 77), a partir da concepção teórica de Marx, enfatiza:

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...]

Marx (1983) acreditava na possibilidade humana universal, no entanto, apontava a divisão como criadora da unilateralidade, multilateral, que fragmenta o homem e o impossibilita de desenvolver-se em sua completude. Discordava da divisão entre trabalho manual e mental, da teoria e da prática, da ciência e do trabalho.

Segundo Manacorda, (2007, p. 187), a “[...] educação integral [...] tem que ser oferecida, de alguma maneira, no período escolar e no tempo livre, a todos e para toda a vida”. A partir dessa constatação, fica evidente o reconhecimento da importância da educação integral para o homem no pensamento de Marx. Ainda, na sequência, o autor assevera:

Marx pensava numa escola de informações rigorosas, mas, além dessa escola, dava grande importância à educação da vida e, de maneira geral, à aquisição pelo homem de uma possibilidade total de plena fruição humana, e não apenas natural ou animal.

A formação, nesse sentido, precisa do fornecimento de um ensino bem estruturado, de ser permanente e de consideração do contexto da vida do indivíduo, omni ou onilateral definida por Manacorda, (2007, p. 89-90) como:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades

produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89-90)

Nesse sentido, a omnilateralidade é justamente o contrário do conceito de unilateralidade. Neste último termo, o trabalho é alienado e fragmentado, possui valor diferente da educação, negando e parcializando o próprio homem.

Manacorda (2007, p. 41) citando Marx e Engels destaca que estes afirmam que se há que “[...] eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade”. No capitalismo a educação é marcada pela segregação entre trabalho intelectual e manual, e desigual, com vistas à perpetuação do sistema de exploração e dominação. E para que se efetive a educação proposta por Marx faz-se necessário o fim da propriedade privada, bem como da divisão entre trabalho científico e prático.

Numa interlocução entre o pensamento de Manacorda (2007) citando Marx e de Anísio Teixeira (1997) verifica-se que o pensamento de tais autores convergem no sentido de considerarem as multidimensões do ser humano. O educador Anísio Teixeira, participante do movimento Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova em 1930, também contribuiu significativamente para o campo da educação integral, na medida em que, propunha uma educação que completasse o ser humano, desenvolvessem sua integralidade, como direito do indivíduo e dever do estado, cuja proposta de educação integral está presente no Documento redigido por Azevedo em 1932:

[...] tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo.

O propósito da educação integral, presente no fragmento acima, visa ao desenvolvimento integral do ser humano no curso de toda a vida. E segundo Teixeira (1994, p. 63):

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o

programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63)

Teixeira acreditava na potencialidade de uma escola integradora dos conhecimentos a partir de propostas interdisciplinares, na qual se questionada a fragmentação do conhecimento e o distanciamento da relação destes com a vida cotidiana do aluno, na medida em que, defende a ampliação do tempo e as atividades práticas. Para o educador, “Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial” (Teixeira, 1994, p. 105).

No entanto, para a promoção dessas propostas, seria necessária uma série de transformações na escola, Teixeira (1994, p. 162):

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

Ele propunha uma ruptura com o antigo modelo de escola baseada no modo dominante de instrução à uma escola que oferecesse às crianças oportunidades completas de vida, compreendidas em atividades de estudo, de trabalho, bem como de atividades práticas.

A educação concebida por Teixeira (1997, p. 85) pretendia a preparação da criança para a vivência numa sociedade em permanente transformação, segundo o educador:

[...] resta toda a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes.

A educação, nesse sentido, não teria um fim em si mesma, mas proporcionaria ao indivíduo os saberes da vida em sociedade e uma formação social.

Na mesma linha de pensamento de Teixeira (1997), outro pensador e

exponente da educação integral foi Darcy Ribeiro, que questionava a escola pública pelo seu caráter seletiva e elitista e despreparada para o atendimento em sua completude aos mais desfavorecidos financeiro e socialmente. Em função disso, acreditava que o tempo integral aliado a uma educação de qualidade poderia contribuir para a promoção da atenção necessária a atenção necessária que as crianças de famílias de baixa renda precisariam para sair do abandono. A educação estaria aliada a proteção social, como nos diz Darcy Ribeiro (1986, p.98):

O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica.

Ribeiro (2009) questionava a educação proposta nas contradições de uma sociedade excludente e via em uma educação de qualidade, democrática e que fosse acessível a todos, a possibilidade de superação das mazelas sociais, como instrumento de revolução. Ao passo em que denunciava o sistema de dominação da classe dominante sobre o povo.

Ribeiro (2009, p. 220), reconhecendo a importância de se oferecer uma educação de qualidade assevera:

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até as 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

Neste fragmento é possível a identificação da preocupação do autor com a educação dos menos favorecidos e o apontamento para a necessidade de se estender o tempo, indispensável à aprendizagem.

Gadotti (2013, p. 41) enfatiza que:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. (GADOTTI, 2013, p. 41)

De acordo com a citação do autor é possível a verificação de que a educação integral pode ser definida de diferentes maneiras: como norteadora do currículo, educação ministrada em tempo integral; ou como uma educação que compreende o sujeito em suas múltiplas dimensões enquanto sujeito de cultura, de conhecimento, de valores, de identidade, etc. Capaz de se desenvolver integralmente.

Com os avanços da sociedade no sentido da tecnologia, da informação e dos conhecimentos produzidos, exige-se um novo modelo de homem, mais completo e dinâmico. E nesse sentido, como instituição formadora, a escola também tem sido cobrada por um novo modelo de educação, que realmente seja capaz do cumprimento da sua função precípua de ensino e contribuição para uma formação ampla e global, para vida e para a cidadania.

Para Gadotti (2013, p. 22):

[...] falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Nesse contexto, é preciso que haja reflexão sobre os dois conceitos de modo conjunto: de educação integral e educação em tempo integral, haja vista que a educação integral se faz em tempo integral, em todo tempo se aprende e em todos os lugares, sem ser a instituição escolar o único espaço para isso. Em suma, a educação integral não se trata de uma nova modalidade de educação, mas da delimitação do próprio conceito de educação.

O conceito de Educação Integral não deve ser confundido com o de escola em tempo integral, uma vez que o tempo por si só não garante um ensino e aprendizagem mais eficaz, mas a concepção do sujeito enquanto um ser total, de múltiplas capacidades é que direciona um ensino integral, voltado ao desenvolvimento amplo do educando.



No entanto, o tempo pode ser um aliado para a consumação da educação integral, capaz de potencializar o ensino, a aprendizagem e as experiências dos alunos, mas não pode ser a definição de educação integral. Segundo Gadotti (2013, p. 98) a educação integral, portanto, não se resume à presença dos alunos na escola em tempo ampliado, mas à “[...] possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolve o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”.

Sobre a mesma perspectiva, ao tratar do conceito de educação integral, Antunes e Padilha (2010, p. 17) defendem:

[...] quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica.

A partir da reflexão dos autores, a educação integral considera a figura do sujeito completo, que necessita dessa educação para o desenvolvimento das suas múltiplas capacidades em diversos aspectos, com vistas ao favorecimento de um melhor convívio social.

Ainda em se tratando desse conceito, Antunes e Padilha (2010, p. 18) advertem que:

Educação Integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola.

A educação integral parte de um sentido qualitativo, portanto, não pode ser definida apenas como a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, ou mesmo ter espaços únicos de aprendizagem, haja vista que o aprendizado em diversos momentos da vida e em diferentes espaços é possível, sem que a escola seja o único deles.

Outra autora que nos traz contribuições teóricas a partir de seus estudos para a reflexão sobre a educação integral é Moll (2013, p. 25), quando alerta que:

A educação integral [...] não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organização da sociedade civil.

A autora adverte quanto às diferenças entre a educação integral e a atual prática escolar. A educação integral é diferente desta, pois, amplia tempos, espaços e conteúdos com vistas à promoção de uma educação cidadã e promoção de contribuições para a sociedade. Com relação à ampliação do tempo Moll (2012, p. 130) explana:

[...] o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação da nossa estrutura societária.

A autora chama a atenção para a necessidade da ampliação do tempo na escola “modificando a rotina [...], pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (MOLL, 2012, p. 133).

Corroborando o pensamento dessa autora, Arroyo (2012) adverte acerca da possibilidade de consideração do aumento da jornada escolar em detrimento à uma educação integral, o que colaboraria para a perda do sentido real da integralidade da educação. Segundo Arroyo, a educação integral surge a partir do direito à educação que levou ao direito a mais educação, e conseqüentemente, a mais tempo na escola. No entanto, esse tempo precisa ser ocupado com atividades de qualidade, caso:

[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação [...] se um turno já é tão pesado [...] mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33)

O referido autor aponta para a necessidade de se repensar o tipo de educação ofertado, pois o que se espera não é o aumento de tempo dessa educação e sim a sua reconfiguração. A ampliação do tempo na escola precisa de favorecimento da aprendizagem integral, levando em consideração a totalidade das condições

humanas, no entanto, não é o único fator para a promoção de uma educação.

Dentre as possibilidades de atendimento da educação integral, foi eleita aquela que diferencia tempo integral (aspectos quantitativos) e do assistencialismo. Para tanto, há o respaldo em Gadotti (2013) e defesa de uma educação integral que reconheça e contemple todas as dimensões do ser humano em sua integralidade, proporcionando um processo contínuo e permanente de formação, que valorize as experiências construídas em diferentes espaços externos à escola sob o entendimento de que o indivíduo aprende em diversos espaços e momentos da vida.

Considerando que não há um modelo único de compreensão da educação integral, será apresentado, a seguir, um breve panorama sobre como essa educação se configurou no pensamento e nas ações de educadores e estudiosos da área em diferentes momentos no Brasil, bem como a constituição do seu debate atual.

## **2.2 Breve panorama sobre a educação integral no Brasil e seu debate atual**

No Brasil, o processo de universalização do acesso ao ensino foi seguido da necessidade de aprimoramento da qualidade na oferta. Desse modo, houve o entendimento de que não bastava apenas a inserção do indivíduo no contexto escolar, mas assegurar a ele a aprendizagem e de preferência em sentido amplo, multidimensional, ressignificando a prática educativa.

Dentro desse debate, o ideal de educação integral não é recente no Brasil. Desde a primeira metade do século XX é possível a menção de investidas significativas em favor da Educação Integral, tanto no campo das ideias, quanto nas ações educativas de integralistas e educadores, que não só idealizavam, mas tentavam a implantação dos princípios dessa educação em instituições escolares.

A educação integral vem compondo o debate acerca da educação e ocupando cada vez mais espaço. Essa discussão está presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, definida como um direito do cidadão e uma responsabilidade do estado:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de

cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO, 1932).

Para os pioneiros da educação nova, a educação integral era um direito universal de cada indivíduo, estando sob o poder público à responsabilidade de torná-la concreta e acessível a todos.

Teixeira (1959), um expoente e signatário do movimento, tendo em vista um ensino público, gratuito e de qualidade para a nação brasileira, preconizou uma educação em que a escola proporcionasse às crianças um plano de curso pleno de “leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, e educação física, [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivi” (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84). Ele implantou em escolas em que esse conceito fosse vivenciado: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia (Salvador), em 1950. A proposta pretendia alternar atividades escolares (Escolas-Classe) com as atividades no contraturno (Escola-Parque). Sua proposta era um complexo educacional que apresentava a seguinte estrutura, Teixeira (1996, p.243):

Escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

A intenção de Teixeira era a implantação de outras unidades, mas não conseguiu concretizar esse sonho. Mais tarde, no fim a década de 50, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), compondo a comissão de organização do sistema educacional da nova capital Brasília, pretendia criar 28 Escolas-Parque. No entanto, o projeto de educação integral de Teixeira não foi adiante, embora algumas Escolas-Parque tenham sido de fato construídas. O projeto idealizado por este educador pode ser considerado como a primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral.

Inicialmente, retomando o projeto de Teixeira de escola pública de tempo

integral, Ribeiro idealizou e implantou, a princípio no Rio de Janeiro, durante o governo de Brizola (1983-87 e 1991- 94) os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), arquitetados por Oscar Niemeyer, que visavam à oferta de educação pública de qualidade em período integral. Segundo o próprio Ribeiro (2009, p. 216):

O principal encargo que recebi de Brizola foi de organizar o Programa Especial de Educação destinado a reformar o Ensino de Primeiro Grau no Estado. Realizamos, então, sem exagero, uma verdadeira revolução educacional, com a implantação dos Centros Integrados de educação Pública – CIEPs, cada um deles destinado a dar educação de dia completo a 1000 crianças.

Dentro das dependências das próprias escolas eram desenvolvidas atividades curriculares paralelas às atividades complementares (artísticas, físicas e culturais), como nos diz Ribeiro, (2009, p. 214):

[...] os CIEPs foram planejados para funcionar como instituições polivalentes no campo da animação cultural, proporcionando às comunidades a que servem um polo de vivência, recreação e esporte nos fins de semana, com a introdução dos valores locais com escolas de samba infantis e núcleos folclóricos.

No início da década de 1990, o governo de Fernando Collor retomou o projeto, com o apoio de Brizola, no entanto, lhe conferiu um aspecto mais assistencial e o denominou de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Tanto nos CIEPs, quanto nos CIACs, o objetivo era a complementação do currículo formal do ensino fundamental e o alunado era convidado a permanecer na escola em tempo integral.

Ainda no início da década de 1990, o governo brasileiro iniciou a implantação do Projeto Minha Gente, cujo modelo assemelhava-se com o dos CIEPs do Rio de Janeiro, mas com a substituição do Presidente Collor pelo Presidente Itamar Franco, o projeto ganhou nova feição, originando o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), sofrendo assim uma significativa mudança conceitual, cujo projeto pedagógico assumiu uma política da educação integral rodeada de serviços sociais, com educação também em tempo integral e a criança no centro do seu objetivo, seriam conhecidos como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), o PRONAICA foi desativado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O governo FHC encaminhou ao Congresso Nacional uma nova versão da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi aprovada em 1996 como Lei nº 9394/96, a qual apontava timidamente para a educação integral, como é possível verificar em seu artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

No segundo mandato do governo FHC, foi aprovado por meio da Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação, em cujas diretrizes é possível a observação do aumento da jornada escolar como tentativa de diminuição das desigualdades sociais:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 18).

Nesse sentido, evidencia-se também, no mesmo documento, uma certa preocupação na adoção progressiva do atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos:

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (BRASIL, 2001, p. 11).

A proposta presente no texto consistia na oferta de uma educação de tempo integral direcionada aos mais carentes com intuito de diminuição das desigualdades sociais, sem a oferta de uma educação pobre para pobres.

Vale ressaltar outra experiência brasileira de educação integral no estado de São Paulo, em que os Centros Educacionais Unificados (CEUs 2000-2004), que embora não ofereciam o tempo integral, pretendiam relacionar atividades educacionais, culturais e recreativas em espaço físico comum, com interação comunitária.

A partir desse breve panorama faz-se necessário a compreensão de como a educação integral tem se constituído até os dias atuais em nossa sociedade e de que maneira têm composto o debate atual.

A educação integral no Brasil tem ocupado espaço nos discursos acadêmicos, sociais e políticos e em textos da legislação educacional vigente, como é o caso do art. 34º, § 2º da LDB, que dispõe que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Dessa forma é possível a verificação de um interesse nacional na implantação da educação na perspectiva integral.

A educação integral emerge como possível contribuição para a melhoria da educação no Brasil. Gadotti (2013, p. 51) afirma que “[...] o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica”. Evidencia-se, assim, uma preocupação com a qualidade da educação nacional por parte dos profissionais da educação e da sociedade como um todo, contemplando a educação integral como possibilidade para a concretização desse objetivo. Tal preocupação leva à reflexão de que a educação integral implica, segundo Maurício (2009, p. 54), o reconhecimento da:

[...] a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social.

Desse modo, as políticas públicas não podem ser pensadas isoladamente, fragmentadas, mas articuladas e interssetoriais para o atendimento às necessidades dos educandos em sua amplitude. Nessa perspectiva o pensamento de Moll (2013, p. 18) adquire relevância quando a autora ressalta:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.

O que marca a educação integral é a intersetorialidade, a fusão entre diversos setores e agentes da sociedade em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento dos sujeitos. Quanto à inclusão de novas demandas à escola Moll (2013, p.43) enfatiza:

Para o debate acerca da educação integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersetorialidade se impõe como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular aos componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas.

A partir dessa premissa, o Manual Operacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 4) estabelece que a educação integral deve se articular com a vida do aluno e reconhece as peculiaridades do ser humano em suas múltiplas dimensões a fim da promoção do processo de ensino e aprendizagem:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Como modo de iniciativa do poder público a favor da educação integral, em instância federal, com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado em 24 de abril de 2007, trouxe consigo em uma de suas ações o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que objetiva:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das



escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007c, p.2).

A educação integral apresenta-se no contexto educacional como objetivo a ser alcançado pela política pública nacional de educação. O manual do Programa Mais Educação Passo a Passo, (BRASIL, s.a, p. 5), traz o tipo de educação que o programa pretende desenvolver:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. [...] Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.

O Programa Mais Educação visa ao rompimento da ideia de que a escola é o único espaço para a aprendizagem, mas pretende a promoção da participação da comunidade e a integração de diferentes saberes, relacionando a aprendizagem com a vida do aluno, objetivando a promoção uma aprendizagem significativa e cidadã. Desse modo, o Programa Mais Educação atribuiu à escola uma série de finalidades, as quais contemplam:

[...] a "ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar"; combater "evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série"; promover o "atendimento educacional especializado" às crianças com "necessidades educacionais especiais"; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens"; promover a formação da "sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas"; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer"; "promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades"; e "prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados" com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa (BRASIL, 2007, p.2).

Ampliando-se as funções da escola, conseqüentemente, ampliam-se também as incumbências dos professores. "Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes" (BRASIL, 2009, p.17). Desse modo, deve haver interferência na base, na formação dos docentes, na medida em que objetiva-se a preparação de um profissional capacitado ao atendimento dessas novas demandas abarcadas pela

escola e urge a necessidade de uma formação continuada no exercício da prática profissional, de forma permanente.

É possível a interpretação do fenômeno da ampliação dos ofícios da escola sob dois pontos de vista, os quais são: uma necessidade atual real, tendo em vista o atendimento a um público em estado de vulnerabilidade social, por meio de cuidados à saúde, esporte e lazer e assistência social; e sob a perspectiva da perda da identidade da escola, dividindo-se entre a proteção social e a sua função precípua de transmissão do saber sistematizado. No entanto, como assevera Saviani (2008, p.27) "[...] é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica". Isso remete ao pensamento de que sem o atendimento a determinadas necessidades sociais o processo educativo torna-se inviabilizado.

Em consonância com o que foi apresentado no governo Lula, o governo Dilma continuou tratando da educação integral. Nesse governo destacam-se o PNE (2014), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trouxe em seu bojo propostas para a educação integral e especificamente voltada para a educação infantil, como é possível a verificação da meta número 1, cuja proposta é a universalização, até 2016, o acesso à pré-escola e na estratégia 1.17 que visa ao estímulo do ingresso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos.

No entanto, no ano de 2015, com o reajuste fiscal, o consequente corte de gastos por parte do governo e as diminuições nas verbas de diversos ministérios, além do atraso no repasse de recursos financeiros às escolas já cadastradas dificultou e, em alguns casos inviabilizou, o atendimento às atividades do programa. Desse modo, não houve abertura para a inscrição de novas escolas no Programa Mais Educação no referido ano. A partir desse breve panorama faz-se necessário o desenvolvimento sobre educação a educação infantil na perspectiva da educação integral. Para tanto, a seção a seguir será desenvolvida.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EM TEMPO INTEGRAL**

Nessa seção, serão apresentados os aspectos referentes à legislação que normatiza a educação infantil em termos dos seus avanços no decorrer da história, no sentido da conquista de direitos com relação à educação das crianças pequenas e a responsabilidade do Estado para com a oferta e a qualidade desta.

Para o início do diálogo, foi realizada uma sucinta contextualização da concepção de criança no tempo e no espaço, desde a ausência do sentimento pela infância até a consideração da criança como um sujeito histórico, cultural e de direitos em fase específica da vida, que requer atenção especial.

No que tange a questão do direito, parte-se da Constituição Federal de 1988, a qual reconheceu a obrigação do estado para com a oferta da Educação Infantil, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990) que dispôs sobre a proteção integral à criança e ao adolescente até o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que à universalização do acesso à educação infantil na pré-escola e a ampliação da oferta da Educação Infantil em tempo integral. Além de outros documentos criados a fim da promoção da qualidade na formação das crianças.

E, por último, a Educação Infantil será abordada no bojo da educação integral, apresentando alguns dados sobre os números de matrículas na educação infantil de tempo integral no Brasil e em cada região, finalizando com algumas experiências brasileiras desenvolvidas nesse sentido.

#### **3.1 Aspectos Legais**

Antes do trato da legislação que rege a educação infantil, entende-se que é necessário o destaque a alguns aspectos históricos, contextualizando a criança no tempo e no espaço.

Historicamente, a educação infantil ligada ao conceito de aprendizagem ocorreu de forma lenta. A concepção de criança que se tem hoje foi construída ao longo da história da humanidade. A seguir essa evolução é apresentada. :

**Figura 1:** Quadro sobre a evolução histórica do conceito de infância

<b>Evolução Histórica</b>	<b>Conceito de Criança e Sentidos da Educação Infantil</b>
Idade Média	A criança era representava como um homem em escala reduzida. Ausência do sentimento de infância
Idade Moderna	Surge uma certa afetividade que trará um sentimento de compaixão pelo ser infantil
Idade Contemporânea	A criança é concebida como sujeito histórico, cultural e de direitos

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

A figura 1 mostra que diferentes concepções de criança foram construídas ao longo da história e o tratamento dispensado à elas era pertinente ao conceito adotado.

Segundo Ariés (1981), na Idade Média (476 – 1453), por volta do século XII, ainda não era possível a percepção do espaço para a infância na arte medieval, possivelmente teriam sido marginalizadas e desprezadas, apenas em pinturas de evidência informal, que representaram imagens de crianças em sua vida cotidiana. A infância era considerada como um período marcado pela inexperiência, dependência e incapacidade de atendimento às exigências sociais mais complexas. A criança era concebida como um adulto em escala reduzida e, portanto, trabalhava nos mesmos ambientes, trajava as mesmas roupas e era tratada da mesma maneira que o adulto.

De acordo com Ariés (1981, p. 18) “Até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homem de tamanho reduzido”. Na ausência da distinção entre criança e adulto, à criança era dada as mesmas tarefas de um adulto. A infância terminava no período em que a criança desmamava, o que ocorria por volta dos seis ou sete anos, e então era considerada apta à participação da vida adulta.

Era comum que as crianças fossem criadas por outras famílias distintas da de origem, em que aprendiam um ofício. Era curto, rápido e insignificante o tempo da criança com a própria família e as trocas afetivas não eram tão comuns, não havia tempo destinado para isso. Eram formadas basicamente para o serviço, aprendiam ajudando os adultos, na prática, por meio do trabalho, que era dever de todos.

Na época, não havia um conceito de escolas e tampouco um trabalho pedagógico diferenciado de acordo com a idade, existia eram salas de estudos livres

usadas por pessoas que precisassem ser alfabetizadas indistintamente da idade, mas do sexo masculino. As meninas eram educadas no próprio lar.

Devido às péssimas condições de saneamento básico, à fome, miséria, as quais eram comuns na Idade Média, o índice de mortalidade infantil era muito alto. Por isso “As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÉS, 1981, p. 22).

A descoberta do sentimento de infância, de consideração das especificidades dessa idade como idade específica da vida, se dá na Idade Moderna (1453 – 1789), final do século XV e início do século XVI ao passo em que a sociedade começa a cobrar o cuidado e a necessidade de desenvolvimento de uma certa afetividade que trará um sentimento de compaixão pelo ser infantil. Para Ariés (1981, p. 28):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Nesse período, as crianças começaram a usar trajes diferenciados dos adultos. Paulatinamente, a ideia de infância vai se solidificando. A escola começa, a partir do início do século XX, a postura perante a educação das crianças, valorizando a sua relevância para o seu desenvolvimento como ser humano. A partir dessa evolução no sentido de se reconhecer a criança como um sujeito de direito foram criadas leis para garanti-los, as quais serão apresentadas a seguir.

Na figura 2, está elencada a base legal que fundamenta o direito à educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988:

**Figura 2:** Quadro que exhibe a evolução da legislação que regulamenta a educação infantil.

<b>Documentos Legais</b>	<b>Direitos assegurados</b>
CF- Constituição Federal de 1988	Obrigação do estado para com a oferta da educação infantil
ECA – Estatuto da Criança e do	Estabelece proteção integral às crianças e aos adolescentes e refere-se ao

Adolescente de 1990	desenvolvimento e formação nos diversos aspectos
Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças 1995	Crítérios que respeitem os direitos das crianças no atendimento em creches
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	Reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e dispõe sobre a sua finalidade
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1998	Apresenta um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico
PNE -Plano Nacional de Educação 2001	Ampliação da oferta da educação infantil de qualidade
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil 2006	Contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil 2006	Apresenta parâmetros para a qualidade da infraestrutura das instituições de educação infantil
Lei 11.274 – 2006	Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009	Enfatizam que a Educação Infantil deverá atender o desenvolvimento da criança de forma integral sem antecipar sua escolarização no sentido da alfabetização

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil 2009	Caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo.
Emenda Constitucional nº 59 - 2009	Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos
PNE – Plano Nacional de Educação 2014	Visa universalizar o acesso à educação infantil na pré-escola, ampliar a oferta de educação infantil em creches e estimular o acesso à educação infantil em tempo integral.

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

A figura 2 apresenta uma visão geral acerca da evolução da legislação que regulamenta a educação infantil. Como posto anteriormente, viu-se que o atendimento às crianças em idade escolar não obrigatória, na história da educação infantil, foi marcada pelo cuidado em detrimento ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos educandos. As instituições responsáveis pelo recebimento das crianças eram concebidas como depósitos, nos quais as mães podiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam, sob cuidados orgânicos, desvinculados de uma perspectiva de desenvolvimento integral.

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012, p. 11).

Os dispositivos legais que regem a educação infantil, bem como as demais legislações, acompanharam os processos históricos pelos quais o país perpassou e as concepções de criança que se tinha em cada um desses momentos. O reconhecimento dessa etapa da educação como direito social da criança e dever do estado foi efetivado por meio da garantia do acesso, uma vez que, houve uma necessidade crescente das mães trabalhadoras por locais confiáveis e seguros para deixarem seus filhos.

O que se verifica é que a educação da criança passa a integrar o sistema público de educação. Sua estrutura e funcionamento estão fundamentados em documentos oficiais que norteiam, estabelecem e regulam um padrão comum em todo território nacional.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, que em seu capítulo III dispõe sobre a educação, caracteriza-se um marco que trouxe um grande avanço sobre a educação infantil, haja vista o reconhecimento da obrigação do estado para com a oferta, com a garantia da educação infantil às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. Essa conquista trouxe consigo uma mudança de concepção: a educação infantil deixava o significado de caridade para a composição legal de dever do estado e direito da criança e da família, como está estabelecido em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. No artigo 201, § 2º fica delegada aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil.

Esse ganho foi resultado de movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na luta pelo reconhecimento da necessidade das crianças a uma educação acessível e de qualidade e a partir de então, surge urgência e preocupação com políticas públicas destinadas à educação da criança como direito, que oferecessem maior qualidade e estrutura.

A criança, então, ocupa um espaço como cidadã na sociedade e é considerada um sujeito de direitos. No artigo 227 da CF, fica ratificada a assecuração desse direito, bem como de outros, com absoluta prioridade:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para a reafirmação e garantia dos direitos das crianças, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de Julho de 1990, pela Lei nº. 8.069. Em seu artigo primeiro dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente; no segundo dá o conceito de criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos; no terceiro aborda a proteção integral à criança referente ao



desenvolvimento e formação nos aspectos: físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, e em seu capítulo quarto trata especificamente do direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente.

Nesse estatuto, a criança e o adolescente são reconhecidos como pessoa de direito, que devem desfrutar dos fundamentais inerentes à pessoa humana, inclusive de proteção integral, direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar.

Em 1995 foi criada a primeira versão dos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças pelo Ministério da educação e desporto, sob organização de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. Foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. E, a partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que promoveu um encontro de especialistas, em São Paulo, para a discussão da segunda versão do documento (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O documento é composto por duas partes (BRASIL, 2009, p. 7):

Na primeira é possível observar os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

O documento pode ser considerado importante para a educação infantil, pois elenca critérios importantes para um atendimento que respeite os direitos das crianças, com ênfase nas creches.

Os avanços conquistados pelos documentos anteriores foram ratificados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 20 de dezembro de 1996, por consequência de exigências da sociedade civil, por pesquisas e estudos. Essa lei reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e inclui aos orçamentos da educação as construções, instalações e conservação das instituições escolares.

A partir do momento em que a Educação Infantil passa a configurar-se como a primeira etapa da educação básica, procurou-se melhorias no serviço prestado pelas instituições de ensino aos pequenos. Uma das preocupações centrais sobre a

temática passou a ser a formação de professores em nível superior para a atuação na área, como dispõe o artigo 62, (BRASIL, 1996, p. 22):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A lei prevê que a formação de professores seja dada em nível superior, no entanto, ainda é admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. Essa exigência na formação dos professores está atrelada a importância que se tem dispensado à primeira etapa da educação básica. Uma vez que a formação está intimamente ligada à qualidade na educação e é um pressuposto fundamental para a sua melhoria, não o único elemento, mas que possibilita práticas pautadas em teorias, ultrapassando a concepção do educador da Educação Infantil como um mero cuidador familiar e maternal, para constituir-se profissional com formação.

A LDB, em seu artigo 29, institui a finalidade da Educação Infantil: que consiste no “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” ofertada em estabelecimentos públicos e privados, em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A mesma lei sistematiza a Educação Infantil, em seu artigo 31, da seguinte maneira:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O artigo acima citado dispõe que, a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada por meio de acompanhamento e registro, sem vistas à promoção para o ensino fundamental. Os conteúdos são organizados de modo a não anteciparem os que serão trabalhados no ensino fundamental. A carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas em duzentos dias letivos. Quanto à jornada, quatro horas para atendimento parcial e sete horas para o em tempo integral, com frequência mínima de 60% do total de horas.

Outro avanço em favor da Educação Infantil foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais da Educação Infantil, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL 1998). Segundo o próprio documento, está organizado em três volumes (BRASIL, 1998, p. 8):

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Nos RCNEIs (1998), o conceito de criança está definido como um sujeito social e histórico que é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca possuindo uma natureza singular, que a caracteriza como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

Também é possível a verificação no documento da definição do educar que significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens

orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]” (BRASIL, 1998, p. 23).

Sobre o perfil do profissional para o trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 41) estabelece que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

O documento RCNEIs (1998), apresenta propostas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. As qualidades das experiências oferecidas que contribuem para o exercício da cidadania estão embasadas nos seguintes princípios (BRASIL, 1998, p.13):

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

E o documento ainda acrescenta que a estes princípios deve ser embutido o direito às crianças de viverem experiências prazerosas nas instituições.

Corroborando para a melhoria e o desenvolvimento da Educação Infantil surge o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010 (com vigência de dez anos), documento esse que trouxe grandes contribuições no sentido de reconhecimento das carências na área da Educação Infantil quando cita que a maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais

pedagógicos adequados. Ao passo em que também reconhece a importância da Educação Infantil para a criança (BRASIL 2001):

Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.

O PNE (2001) pretendia melhorias na qualidade do atendimento às crianças durante o prazo de dez anos como está presente em seu texto (BRASIL, 2001):

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional.

No entanto, “[...] as metas estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a Educação Infantil não é obrigatória, mas um direito da criança” (BRASIL 2001).

As metas consistiam na ampliação da oferta da Educação Infantil, a elaboração dos padrões mínimo de infraestrutura que assegurassem o atendimento das características das distintas faixas etárias, o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, o asseguramento de que todos os municípios definam sua política para a Educação Infantil e seus projetos pedagógicos, a garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados e adoção progressiva do atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

Em cumprimento à determinação legal do PNE (2001) foram criados em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), objetivando:

[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, [...] os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006, p. 8-9).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) trazem em seu bojo a definição de criança, a saber: “A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade [...] É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 2006, p. 13), semelhante ao apresentado no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998).

Em suma, o texto dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil trouxe significativas contribuições ao elencar os aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil.

Em 2006 foram apresentados os Parâmetros Básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, com o intuito de:

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

A partir do fragmento destacado é possível a verificação do papel sociopolítico e pedagógico proposto às instituições que precisam da garantia de experiências enriquecedoras, com práticas pautadas nas interações e brincadeiras que ofereçam condições para que as crianças desfrutem dos seus direitos civis, humanos e sociais.

Ainda no ano 2006, houve a alteração da LDB, lei 9394/96, por meio da lei 11.274, que mudou a idade prevista para a conclusão da pré-escola, que passou de 6 para 5 anos, adiantando a entrada da criança no ensino fundamental e encurtando em um ano a Educação Infantil. Dessa maneira, o ensino fundamental passa a ser constituído por nove anos.

No ano de 2009 mais uma medida foi tomada em prol da Educação Infantil, com a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), publicadas em 2010, que apresentam subsídios com vistas ao norte das políticas públicas e as ações pedagógicas desde o seu planejamento até a sua execução. Em suma, constitui-se

um elemento dotado de definições e orientações para o trabalho com a Educação Infantil.

O referido documento (BRASIL, 2009, p. 12) traz a definição do conceito de Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Também nos traz o conceito de criança (BRASIL, 2009, p. 12):

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Este documento concebe a criança como um sujeito histórico e de direitos e, portanto, digno de uma educação na infância de qualidade e que possibilite o pleno desenvolvimento do educando, sem que se torne pré-requisito para o ingresso no ensino fundamental. Além de trazer os conceitos de currículo, proposta pedagógica, concepção da Educação Infantil, entre outros. De maneira que, pode ser considerada de grande importância, pois reúne fundamentos, princípios e procedimentos para nortear as políticas públicas e orientação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Ainda no ano de 2009 foram criados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil que “[...] caracterizam-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 9), pelo qual pretende-se melhorar a qualidade do atendimento das instituições de Educação Infantil às crianças.

Pode-se dizer que, uma das maiores conquistas para a Educação Infantil efetivou-se por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determinou a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. A matrícula e frequência na

pré-escola (4 e 5 anos) passa a ser de obrigatória, bem como a sua asseguuração pelo poder público.

E ainda continuou-se o avanço no campo da Educação Infantil com o segundo PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos. O documento é composto por três grupos de metas. O primeiro trata de metas organizacionais para a preservação do direito à educação básica de qualidade. O segundo grupo aborda as metas relacionadas à redução das desigualdades e valorização da diversidade. E o terceiro, por sua vez, enfatiza a valorização dos profissionais da educação.

Dentre os ganhos para a Educação Infantil destacamos os presentes na meta número 1 do PNE 2014 – 2024:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 49).

Embora a meta proposta seja um avanço considerável com relação a proposta da universalização do acesso a pré-escola até 2024, a creche ainda constitui-se um elemento considerado pelo texto da lei de segundo plano. A obrigatoriedade instituída da frequência na pré-escola também contribuiu para a necessidade da oferta universal. No entanto, com relação à creche, em mais dez anos, segundo o PNE, tentar-se-á, o atendimento de, no mínimo, cinquenta por cento das crianças na faixa etária de até três anos, o que ainda é incipiente, uma vez que a LDB (9394/96) estabelece o direito da criança à Educação Infantil a partir do 0 ano de idade, mas sem a obrigatoriedade da matrícula.

Para o cumprimento da meta nº 1, acima destacada, o Plano apresenta 17 estratégias. Destacamos as estratégias: 1.8, a qual visa à promoção da formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; o item 1.15 com o qual se objetiva a promoção da busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos; e a estratégia 1.17 que pretende o estímulo do



acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, de acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com relação ao desenvolvimento histórico da legislação brasileira, de modo geral, é possível a verificação de que muitos avanços foram alcançados pela sociedade em prol da Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988 que assegurou até os dias atuais, com outros documentos elaborados no sentido de delimitação com mais clareza e precisão das responsabilidades do Estado frente à primeira etapa da educação básica e melhorar às suas condições de oferta. No entanto, para concretização dos direitos garantidos na legislação brasileira à criança de 0 a 5 anos é necessária atenção permanente no sentido da promoção de esforços crescentes por parte do Estado, na perspectiva de segurança das condições fundamentais para o desenvolvimento de processos educativos democráticos e de qualidade às nossas crianças.

Retomando os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006), quanto aos requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, será abordada a Educação Infantil sob a perspectiva da educação integral.

### **3.2 Educação infantil na perspectiva da educação integral**

Como abordado anteriormente no corpo desse trabalho, surgiram vários conceitos e definições de educação integral tecidas ao longo da história. No entanto, algumas perspectivas atuais têm considerado a amplitude do ser humano e, a partir de então, suscitado uma série de questões que contribuem para a formação do indivíduo considerando a sua gama de possibilidades de desenvolvimento.

A partir do conceito de educação integral que foi adotada, o qual foi: o que promove o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, entende-se que se faz necessário uma reflexão acerca do currículo, das questões pedagógicas que perpassam pela Educação Infantil, além de aspectos como a formação de professores e da questão metodológica e estrutural das instituições para a promoção de uma educação efetivamente integral.

[...] A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 1998, p. 14).

O fragmento citado destaca que a busca pela qualidade na Educação Infantil requer mudanças para melhorias em vários fatores como: as políticas públicas, investimentos financeiros, recursos humanos, espaços físicos, além da adoção de propostas compatíveis com a faixa etária das crianças.

Nesse sentido, uma das mudanças necessárias para esse fim é a organização do currículo que precisa de integração entre os conhecimentos a partir de propostas interdisciplinares, transdisciplinares e transversais, sem fragmentação. O conhecimento deve ser contemplado em sua abrangência, bem como consideradas as possibilidades de metodologias a serem utilizadas, partindo do pressuposto de que não há uma maneira única de ensinar e de aprender. Pois há

[...] necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, p. 17-18).

No entanto,

A ausência de um projeto político-pedagógico articulado às diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que contemple a especificidade do trabalho do tempo integral tem sido causa de muitas distorções quanto aos objetivos da permanência das crianças pequenas em jornada ampliada na educação infantil (ARAUJO, 2015, p.42).

Reconhecido o espaço da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento infantil houve a necessidade de garantia de um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil do país que levasse em consideração a pluralidade nacional, foram criados, então, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dotados de:

[...] referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

Desse modo, a Educação Infantil na perspectiva da educação integral estimulará o sujeito em todas as suas dimensões, formando para a cidadania, primando pelo seu pleno desenvolvimento e considerando a amplitude da capacidade humana. A LDB (Lei 9394/96) reconhece, em seu artigo 29, o desenvolvimento integral da criança como finalidade da Educação Infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A partir do fragmento citado, é perceptível que a finalidade da Educação Infantil está relacionada com a educação integral, visto que essa etapa da educação básica pretende a promoção do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade.

Para tanto, é necessário que o currículo contemple o desenvolvimento infantil nessa perspectiva. Em resposta às práticas assistencialistas entre as décadas de 70 e 80 surge a necessidade da criação de um currículo para a Educação Infantil:

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e começo dos anos 80, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições socioeconômicas do país que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo. (BRASIL, 1996, p. 7).

No entanto, a necessidade da rápida expansão do atendimento às crianças em creches e pré-escolas não se fez acompanhar pela qualidade da formação dos profissionais e da infraestrutura necessária das instituições para a especificidade do

serviço, bem como a falta do delineamento de uma identidade própria marcou parte da trajetória da Educação Infantil no Brasil:

A não definição de uma identidade própria é a grande marca da educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988 [...] Na verdade, existe uma identidade "móvel", ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo. (BRASIL, 1996, p. 7).

A partir da citação é possível inferir que a dificuldade em definição de uma identidade própria para a Educação Infantil, dificultou o delineamento do currículo, pois não estava claro o que se pretendia, ora aproximando-se do assistencialismo, ora da escolarização.

No contexto da educação integral, o indivíduo é considerado sob uma perspectiva holística, capaz de aprendizagem em todos os lugares e momentos da vida, seja na família, na comunidade, na igreja, enfim. A escola não é o único lugar de formação humana. Portanto, é preciso que haja consideração e diálogo com as experiências adquiridas em outros ambientes.

Para o desenvolvimento integral da criança, dar conta de todas as dimensões da formação humana, é necessária a promoção de uma Educação Infantil na perspectiva integral: expansão do tempo, dos conteúdos, do currículo, enfim, da aprendizagem, como está presente no Texto Referência para o Debate Nacional a educação integral “[...] não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL 2013, p. 25).

Assim, “uma Educação Integral que seja coerente com as múltiplas dimensões do ser humano, potencializando inúmeras singularidades e realidades culturais, assim como processos de aprendizagens, exige outro tempo”. (BRASIL, s/d, p. 33). No contexto da educação integral, o tempo é também um fator que contribui para a qualidade.

Mas, para o alcance da educação integral com as condições materiais atuais, ficaria praticamente inviabilizada, uma vez que seria preciso repensar e superar algumas concepções assistencialistas, o currículo e sua fragmentação, a precária e aligeirada formação de seus agentes, metodologias que desconsideram o ser

humano em todas as suas dimensões, entre outras limitações.

No caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004). Essa afirmação evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil denunciado por Kramer (1987) que ainda se manifesta nos dias atuais, como também a polarização assistência *versus* educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. (1998). (BRASIL, 2006, p. 17).

A questão evidenciada no trecho acima é também apontada por Araújo (2015): a essência assistencialista que ainda está arraigada na concepção de Educação Infantil. Apesar das creches e instituições que ofertam a pré-escola integrarem o sistema de ensino e não da assistência social, principalmente no caso das creches (0 a 3 anos), parte prioriza os cuidados orgânicos em detrimento às preocupações de cunho pedagógico e cognitivo. É necessário que haja superação permanente do tratamento assistencialista ainda presente em algumas instituições de Educação Infantil. Espera-se que nessa etapa da educação a criança seja cuidada e educada concomitantemente e a ampliação do tempo utilizada em favor do seu desenvolvimento.

A ampliação da jornada escolar vem se constituindo como uma política educativa nos diferentes níveis de ensino e em várias regiões do país. Não obstante as implicações conceituais em torno do que se entende por “educação integral”, “tempo integral”, “escola em tempo integral” ou “ampliação da jornada escolar”, o que podemos observar é uma demanda crescente por maior tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola. Tal questão expõe um grande desafio à nossa histórica tradição escolar brasileira de turnos parciais e com jornada de aulas de quatro horas. (ARAÚJO, 2014, p.2).

A ampliação do tempo de permanência na escola não pode ter um fim em si mesma, mas configurar-se, numa dimensão qualitativa, como uma possibilidade para ampliação do currículo com espaço para as vivências práticas, o trabalho com uma maior quantidade e diversidade de conteúdos. O que se constitui um desafio à realidade das escolas brasileiras de turnos parciais.

Quanto à formação inicial dos docentes, que consideramos um elemento importante para a contribuição no sentido da promoção de uma educação ampla e de qualidade às crianças, dispõe a LDB, em seu artigo 62:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A legislação prevê que a formação de professores para a atuação na Educação Infantil seja feita, preferencialmente, em nível superior, no entanto ainda pode ser aceita a ofertada em nível médio na modalidade normal. Diante disso, acredita-se que o poder público amplie vagas nos cursos de Pedagogia a fim de que se possa formar mais profissionais em nível de graduação, assegurando a qualidade integral, além da ampliação dos investimentos em formação continuada, em cursos de pós-graduação para que se tenha profissionais formados e capacitados para atuação em uma Educação Infantil que estimule a formação completa do educando. Como uma das estratégias para o desenvolvimento da meta 1, o governo pretende “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014, p. 50).

Para atuar na Educação Infantil sob a perspectiva integral o professor precisa da construção de um vasto conhecimento durante a formação inicial e em estudos posteriores que lhe possibilite o aprendizado para utilização de varias estratégias de ensino com foco na aprendizagem, visto que “[...] a luta por qualidade tem demandado novas competências profissionais e outras capacidades” (ARAUJO, 2015, p. 41). A educação integral requer uma metodologia de trabalho diferenciada que possibilite uma aprendizagem prazerosa para as crianças, um aprender brincando, para isso “[...] são necessários profissionais cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico” (MAURÍCIO, 2015, p. 100).

Para concretização de uma educação integral também é necessário que se leve em consideração as condições de infraestrutura oferecidas pelas instituições. Reconhecendo a necessidade de melhoria dessas condições, como uma das estratégias da meta de número 1, no item 1.5 o governo pretende:

[...] manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas às normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (BRASIL, 2014, p. 49).

A Educação Infantil em tempo integral garantiu lugar de destaque no PNE (2014-2024) compondo uma das estratégias da meta 1, “estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Desse modo, entende-se que há a intenção, por parte do poder público, de atendimento das crianças da Educação Infantil em tempo integral.

No Brasil o número de matrículas na Educação Infantil em tempo integral cresceu nos últimos anos, como é possível verificar a partir dos dados disponíveis no site do Observatório do PNE, criado com o objetivo de monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação e de suas respectivas estratégias:

**Figura 03:** Quadro de matrículas em tempo integral na Educação Infantil

Localidade	2011	2012	2013	2014
<b>Brasil</b>	1860690 (26,7%)	2018641 (27,7%)	2158605 (28,4%)	2262954 (28,8%)
<b>Norte</b>	34431 (6,2%)	36301 (6,3%)	40470 (6,7%)	40831 (6,6%)
<b>Nordeste</b>	189243 (9,3%)	206610 (9,9%)	227677 (10,6%)	241494 (11,1%)
<b>Sudeste</b>	1041296 (34,4%)	1130905 (35,4%)	1204837 (36,1%)	1250852 (36,1%)
<b>Sul</b>	463670 (51,3%)	506834 (52,8%)	538004 (53,8%)	571064 (53,7%)

<b>Centro-Oeste</b>	132050 (28,7%)	137991 (29%)	147617 (29,2%)	158713 (29,6%)
---------------------	-------------------	-----------------	-------------------	-------------------

**Fonte:** Adaptado do site do Observatório do Plano Nacional de Educação.

A figura 03 apresenta uma sistematização do crescimento das matrículas na Educação Infantil em tempo integral no Brasil e especificamente em cada região, em números e por porcentagem, no período compreendido entre 2011 a 2014. Em 2011, do total das matrículas na Educação Infantil 26,7% eram na EI de tempo integral, houve um crescimento em 2012 para 27,7%, em 2013 para 28,4%, e em 2014 para 28,8%. Esses dados indicam que de 2011 a 2014 as matrículas na Educação Infantil de tempo integral cresceram no Brasil, sendo registrado um crescimento menor entre 2013 e 2014.

A partir do quadro é possível a observação de que a região do Brasil que liderou com a maior quantidade de matrículas realizadas de 2011 a 2014 foi a região Sul, embora seja a menor região do Brasil no quesito território. É composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A segunda região que mais matriculou foi a Sudeste, compostas pelos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, é a mais rica e populosa do Brasil.

A terceira foi a região Centro-Oeste que abrange os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. É a segunda maior região brasileira em termos de território.

A quarta e penúltima em termos de matrículas foi a região Nordeste, que acolhe os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. É a maior em quantidade de estados e a terceira maior região do Brasil.

A região na qual houve menos matrículas foi a Norte, composta pelos estados Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Possui a maior região territorial do Brasil.

Nesse sentido, vale o destaque de que algumas experiências desenvolvidas no Brasil na tentativa da promoção de uma Educação Infantil sob uma perspectiva de educação (em tempo) integral.



No município de Palmas – TO, localizado na região norte do país, é desenvolvida uma proposta de educação integral, desde 2005, que atende um grande número de alunos e é considerada referência no Brasil. Oferece cinco modalidades de educação com jornada escolar ampliada, dentre essas estão os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), os quais atendem as crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses durante 10 horas diárias. Os CMEIs foram criados

[...] com o objetivo de substituir as políticas de oferta precária em creches tradicionais [...] com a incorporação de novos espaços e reestruturas a partir de um projeto educacional que tem o educar e cuidar como indissociáveis ao processo de desenvolvimento infantil (MOLL, 2012, p. 360).

Com relação ao projeto pedagógico:

[...] articula os saberes da escola infantil com o ensino fundamental objetivando a melhoria do fluxo escolar; a estimulação para os aspectos cognitivos do letramento; a alfabetização matemática e a compreensão abrangente do meio físico e social, respeitando o universo da primeira infância (MOLL, 2012, p. 361).

Na educação integral os conhecimentos precisam ser articulados. Desse modo, a Educação Infantil é a responsável pela preparação de uma base sólida para o ingresso da criança no ensino fundamental, porém sem antecipação de conhecimentos que serão trabalhados especificamente no ensino fundamental (DCNs, 2010, p. 7), respeitando a especificidade da primeira infância.

Vale o destaque de outra experiência de Educação Infantil em tempo integral, desenvolvida no estado do Espírito Santo, no município de Vitória, região Sudeste do país, que é um projeto

[...] de governo voltado para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua proposta pedagógica visa à permanência do aluno na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, resgatando sua autoestima e intensificando o processo ensino-aprendizagem. (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, s/d, s/p).

Especificamente, na Educação Infantil,

[...] as crianças de seis meses a três anos frequentam os Centros

Municipais de Educação Infantil (Cmeis) em horário parcial e/ou integral, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Decreto 15071/2011. Já as crianças que tem de quatro a seis anos, no horário estendido nos Núcleos Brincarte, transportadas por ônibus contratados pela Prefeitura de Vitória. Nesses espaços são desenvolvidas atividades pedagógicas envolvendo linguagens específicas para cada idade. (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITORIA, s/d, s/p).

Os núcleos Brincarte são espaços voltados ao atendimento integral das crianças de quatro a seis anos, onde as atividades são realizadas no contraturno escolar. São desenvolvidas ações socioeducativas, recreativas, esportivas e culturais complementares às atividades escolares desenvolvidas nos Centros Educacionais Municipais de Ensino (Cmeis) de Vitória. O objetivo é integralizar as atividades educativas, ampliando as possibilidades para o desenvolvimento de linguagens como a música, a literatura, o teatro e a dança.

Esse projeto é resultado de uma conexão entre algumas secretarias municipais capixabas da área de políticas sociais, em parceria com outras instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil.

O município de Bom Jesus do Sul – PR, localizado na região Sul do Brasil, também desenvolve uma experiência de Educação Infantil em tempo integral. No ano de 2010, implantou em toda a rede municipal de ensino Educação Integral através da lei municipal 373/2009. Nessa perspectiva,

Deve-se ressaltar, que o Município atende em período integral todas as crianças da creche e pré-escola, o que gera uma demanda bastante significativa de investimento nesta etapa de conhecimento (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 25).

Para o atendimento dessa demanda de crescimento, o município de Bom Jesus do Sul realizou no ano de 2013 a construção de um novo centro municipal de Educação Infantil, com capacidade para atender 240 crianças.

As diretrizes municipais para a Educação Infantil se resumem em: 3.5 Manter o atendimento em período integral para todos os alunos da Educação Infantil. Esse atendimento busca salientar o bem-estar emocional e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor das crianças, tendo como foco a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos.

Uma das preocupações centrais do município é a qualidade do ensino, portanto, durante o ano letivo são ofertadas formações continuadas e cursos de aperfeiçoamento aos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Têm-se o entendimento de que

[...] a Educação Infantil favorece as interações sociais, possibilitando interações afetivas, o que contribui para o reconhecimento de si e do outro, estimulando o convívio e o respeito. Brincar, educar, cuidar de si mesmo e dos outros, e aprender são os pilares essenciais que embasam a prática educacional (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 25).

E como uma de suas estratégias o município busca prover anualmente a instituição de Educação Infantil de material pedagógico que atenda às necessidades de desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo.

O Distrito Federal, situado na região Centro-Oeste do Brasil, iniciou em 2013, a implantação do Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), cuja pretensão era o atendimento de cem por cento dos estudantes de escolas pré-selecionadas em tempo contínuo com 10 horas de duração, segundo o *site* da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – SEEDF. A proposta do PROEITI vai além da ampliação de tempo, pois busca principalmente a ampliação dos espaços e das oportunidades educacionais (DISTRITO FEDERAL, Portaria nº1 de 27 de novembro de 2009, p. 5)

O referido projeto apresenta um exemplo de rotina integral para o caso específico da ampliação do tempo na Educação Infantil:

De 07h30 às 08h: acolhida as crianças e servimento da 1ª refeição;  
De 08h às 09h45: atividades pedagógicas planejadas, tendo como núcleo a sala de aula e/ou outros espaços como a brinquedoteca, biblioteca, pátio, parque, etc;  
De 09h45 às 10h15: servimento da 2ª refeição;  
De 10h15 às 12h: continuidade das atividades pedagógicas;  
De 12h às 14h30: período destinado à 3ª refeição, higienização bucal, descanso/sono.  
De 14h30 às 15h: servimento da 4ª refeição;  
De 15h30 às 16h45: atividades pedagógicas planejadas, tendo como núcleo a sala de aula e/ou outros espaços como brinquedoteca, biblioteca, pátio, parque, etc;  
De 16h45 às 17h30: servimento da 5ª refeição e higiene bucal.  
Esse exemplo de rotina é um dos muitos possíveis, observadas as condições de cada escola. (MACHADO, 2013, s/p).

A referida rotina trata-se de uma proposta para as escolas elaborarem suas próprias ações.

Na região Nordeste do país, o município de Eusébio (Ceará) foi o primeiro a implantar o regime de tempo integral em todas as escolas da rede municipal, onde o aluno permanece na escola durante 10 horas.

Eusébio conseguiu priorizar a educação infantil e fundamental, atingindo a universalização do sistema. O trabalho vem sendo desempenhado desde 2005 com o projeto Segundo Tempo, depois com o Mais Educação e, finalmente, com o projeto municipal de Tempo Integral, hoje reconhecido em todo o Estado [...] No início, o projeto piloto foi implantado em quatro centros de educação infantil com regime de tempo integral. Hoje, 391 crianças participam do sistema na Educação Infantil (O Estado, 2013, s/p).

O município de Eusébio destacou-se em relação aos outros da região Nordeste em função do alcance de todas as escolas da rede municipal de educação, priorizando a Educação Infantil e o ensino fundamental.

Especificamente acerca da Educação Infantil (em tempo) integral, no Município de Porto Velho - RO, *locus* dessa investigação, o número de crianças matriculadas em 2011 era de 748, diminuindo para 443 em 2012, obtendo certo aumento em 2013, com 557 crianças matriculadas e diminuindo para 210 em 2014. De acordo com as oscilações entre os números de matrículas entre os anos de 2011 a 2014, é destacada uma baixa significativa ocorrida no ano de 2014.

Para a realização desse estudo investigativo foi construída a caracterização do mesmo, a qual está apresentada a seguir.

## **4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO IMPÍRICO**

Nesta seção, é desenhada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

### **4.1 Questão Norteadora da Pesquisa**

A questão que norteou esse estudo foi: até que ponto as condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho – Rondônia, possibilitam a implementação da Educação Infantil integral?

Essa questão desdobrou-se em outros questionamentos, a saber:

- Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos. O quê efetivamente isso significa no olhar de gestores e professores que atuam em escolas de Educação Infantil em Porto Velho – RO.
- Um programa de educação integral requer diversas ações, dentre elas, a reformulação do projeto político pedagógico da escola. Quais ações os gestores das escolas investigadas entendem que devem desenvolver para tal efetivação?
- A educação integral requer além da ampliação de tempos e espaços a superação de um currículo fragmentado. No olhar dos professores, quais os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral?
- Na compreensão dos gestores e professores, o professor que atua na Educação Infantil está preparado para trabalhar com os múltiplos aspectos de aprendizagem dessa etapa escolar?
- Na concepção de professores, quais Metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas para a operacionalização de um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral?

### **4.2 Objetivo geral**

Para responder ao questionamento que norteia esse estudo, elaborou-se o seguinte objetivo geral: analisar se as condições objetivas presentes nas escolas de

Porto Velho– Rondônia, possibilitam a implementação da Educação Infantil na perspectiva da educação integral.

### **4.3 Objetivos Específicos**

Para o desdobramento do objetivo geral dessa pesquisa, trabalhou-se com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o entendimento dos gestores e professores que atuam na Educação Infantil, quanto à concepção de educação integral;
- Relacionar as diversas ações que os gestores apontam como necessárias para a construção do projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral;
- Verificar qual é a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral;
- Averiguar na compreensão dos gestores e professores, se o professor que atuará na Educação Infantil integral está preparado para lidar com os múltiplos aspectos de aprendizagem dessa etapa escolar?
- Analisar quais metodologias e quais práticas escolares serão adotadas para a operacionalização de um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral?

### **4.4 Aspectos Metodológicos da pesquisa**

O estudo cumpriu atividades de pesquisa que atenderam as características a seguir:

A pesquisa em pauta, de acordo com os objetivos gerais, é do tipo descritiva, cujas características estão delineadas no seguinte fragmento:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população [...] e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário [...] As pesquisas descritivas são [...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2002, p. 42).

Com relação à abordagem, essa é do tipo qualitativa, pois dessa forma é possível o conhecimento da realidade do sujeito dando voz ao mesmo como um ser único, com realidade ímpar, na qual a subjetividade é considerada e não pode ser contabilizada. Buscando uma aproximação singular, estando disposta a descobrir o fenômeno.

Com base nos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa possui duas fases, uma bibliográfica e a outra empírica.

A etapa de estudos bibliográficos destinou-se à revisão teórica por meio da análise da literatura especializada, bem como estudos de artigos científicos pertinentes à área investigada. De acordo com Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A vantagem de recorrer à bibliográfica consiste:

(...) no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p. 45).

Desse modo, é possível a obtenção do acesso a vastas informações sobre a problemática pesquisada. A duração consistiu mais acentuadamente nos primeiros meses da pesquisa, mas houve durante todo o processo, inclusive na análise dos dados. As fontes foram livros, artigos, textos da lei, além de documentos oficiais.

Etapa do estudo empírico: parte na qual foi realizado o levantamento de dados junto às professoras e gestores investigados. O levantamento de dados é uma parte fundamental para que se compreenda a realidade investigada, vez que só conhecendo o fenômeno tal qual se inscreve é que se faz possível a reflexão sobre a sua configuração em seus aspectos.

Quanto ao levantamento de dados, o autor afirma que:

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise [...] obterem as conclusões correspondentes aos dados coletados. (GIL, 2002, p. 50).

Isso posto, e com o auxílio do referido autor, são destacadas as vantagens do levantamento de dados:

Dentre as principais vantagens dos levantamentos estão: a) Conhecimento direto da realidade. À medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores. b) Economia e rapidez. Desde que se tenha uma equipe de entrevistadores, codificadores e tabuladores devidamente treinados, torna-se possível a obtenção de grande quantidade de dados em curto espaço de tempo. Por outro lado, quando os dados são obtidos mediante questionários, os custos tornam-se relativamente baixos. c) Quantificação. Os dados obtidos mediante levantamentos podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos. À medida que os levantamentos se valem de amostras probabilísticas, torna-se possível até mesmo conhecer a margem de erro dos resultados obtidos. (GIL, 2002, p. 51).

Com vistas à concretização das atividades pertinentes ao estudo empírico, selecionamos os seguintes procedimentos:

- A. Contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED):** os funcionários da SEMED foram contatados para darem informações e os endereços das escolas municipais de Educação Infantil de Porto Velho, localizadas na zona sul, leste e central da capital, pois a princípio foi delimitado o quantitativo de três escolas e optou-se pelas referidas zonas.
- B. Ida às escolas para realização da pesquisa:** após a obtenção do endereço das escolas nos dirigimos até as mesmas, a fim, de solicitar o consentimento de gestores e professores na participação da pesquisa. As três escolas visitadas aceitaram participar. No entanto, com o atraso na entrega e a falta de devolução dos questionários e das entrevistas, a pesquisa foi ampliada para mais duas escolas. Em síntese, foram 5 escolas no total, sendo duas na zona leste, uma na zona sul e duas na zona central.
- C. Para Levantamento de Dados (perfil):** referentes aos dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo, com intuito da verificação do perfil das gestoras e professoras, foi utilizado o instrumento questionário. Esses foram aplicados entre os dias 25/05/16 a 08/06/16, no turno da manhã. Os questionários foram entregues às gestoras e professoras e posteriormente recolhidos.



**D. Realização de entrevistas:** as entrevistas foram realizadas também entre os dias 25/05/16 a 08/06/16, no turno da manhã, uma vez que foi informado pelas gestoras das escolas que a maioria das professoras que trabalha no horário da manhã constitui o corpo docente do horário da tarde, pois fazem horas extras no turno contrário. A maior dificuldade nessa etapa da pesquisa foi a demora na devolução dos instrumentos (tanto dos questionários, quanto das entrevistas), sob a alegação de falta de tempo dos sujeitos para a elaboração das respostas. Foi argumentaram que não poderiam responder às questões na escola, pois não dispunham de pessoas para cuidar das crianças enquanto isso, o que inviabilizou uma possível entrevista pessoalmente e gravada.

**E. Organização, análise, interpretação e fundamentação dos dados obtidos:** as respostas das gestoras e professoras foram tabuladas, transformadas em gráficos e tabelas, no caso do questionário, para o levantamento do perfil. As respostas da entrevista foram analisadas com base no critério de recorrência de sentido comum encontrados na fala das professoras, fato que possibilitou subsídio para a criação das subcategorias que foram analisadas por meio de procedimentos interpretativos, à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e as categorias foram criadas *a priori*, no momento da elaboração da entrevista.

Constituem sujeitos desse estudo quinze (15) professoras e cinco (05) gestoras de cinco (05) escolas municipais de Educação Infantil de Porto Velho/RO que serão referenciados com uso de pseudônimos a fim da conservação do anonimato, garantido no momento da entrevista e respeitando às normas éticas. Desse modo, as professoras serão representadas por: professora A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O e gestora A, B, C, D, E.

O *locus* da investigação é constituído de cinco (05) escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Porto Velho/RO. Sendo uma localizada na zona sul, duas na zona leste e duas na zona central da capital.

#### 4.5 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa

Com base na etapa da pesquisa de campo, por meio da aplicação do

questionário, foi possível a descrição do perfil dos professores e gestores participantes dessa investigação, com relação aos seus dados pessoais e profissionais, pois entende-se que se trata de indivíduos reais que possuem características que são destacadas a fim de que se conheça melhor os sujeitos, como mostram os dados seguir:

#### 4.5.1 Perfil das gestoras

No que diz respeito ao sexo, todas as gestoras participantes da pesquisa são do sexo feminino, o que corrobora a realidade histórica da participação predominante feminina no trabalho com crianças pequenas. As gestoras são graduadas em Pedagogia, o ano de término do curso varia de 2005 a 2010. A maioria formou-se em instituição particular de ensino, com exceção de uma, que obteve formação em instituição pública.

Todas as gestoras possuem especialização *lato sensu* em gestão escolar, cursada em instituição privada e apenas uma em pública. O que denota que as profissionais tomam para si o investimento em sua formação continuada, o que sinaliza a necessidade do apoio de políticas na formação continuada de gestores, que vise o aprimoramento dos mesmos. A experiência das participantes, como professoras varia entre 8 a 17 anos, de atuação como professoras na Educação Infantil de 3 a 11, e de gestoras na Educação Infantil de 2 anos a 6, como está representado na figura a seguir:

**Figura 4:** Quadro indicativo do tempo de serviço como docente na Educação Infantil e gestora na Educação Infantil.

Gestora	Tempo de Experiência como docente	Tempo de experiência como docente na E. I.	Tempo de experiência como gestora na E. I.
<b>Gestora A</b>	17 anos	3 anos	6 anos
<b>Gestora B</b>	8 anos	2 anos	6 anos
<b>Gestora C</b>	10 anos	10 anos	3 anos
<b>Gestora D</b>	18 anos	11 anos	2 anos e 6 meses

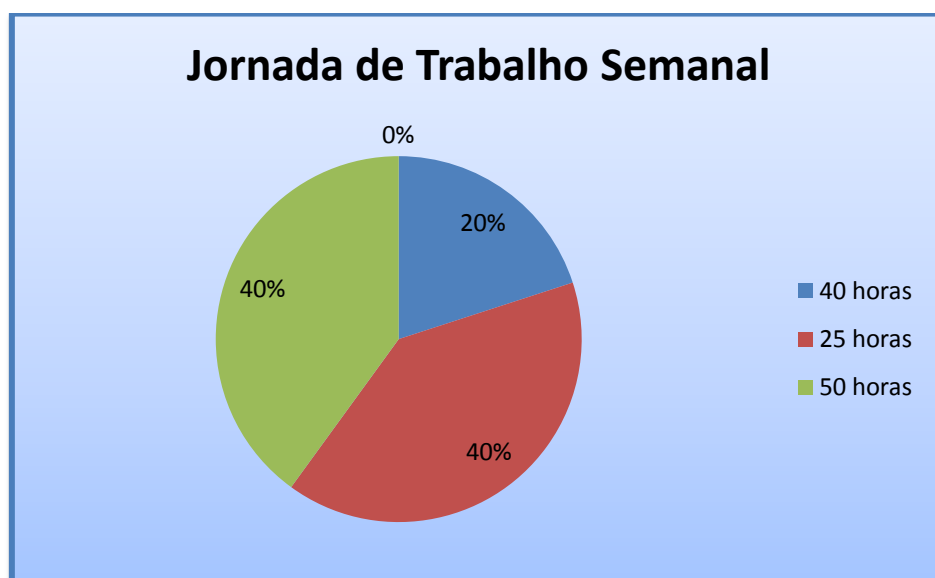
<b>Gestora E</b>	10 anos	6 anos	2 anos
------------------	---------	--------	--------

**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

A figura 4 demonstra que todas as entrevistadas tiveram experiência como professora, e também atuaram na Educação Infantil antes de assumirem a função de gestora.

Todas têm estabilidade profissional, pois pertencem ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Duas possuem jornada de trabalho semanal de 50 horas, duas com 25 horas e uma com 40 horas. Como está demonstrado na figura 5:

**Figura 5:** Gráfico demonstrativo da jornada de trabalho semanal (em horas) das gestoras



**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

Desse modo evidencia-se que 20% das entrevistadas tem jornada de trabalho de 40 horas semanais, 40% de 25 horas semanais e os outros 40% de 50 horas semanais.

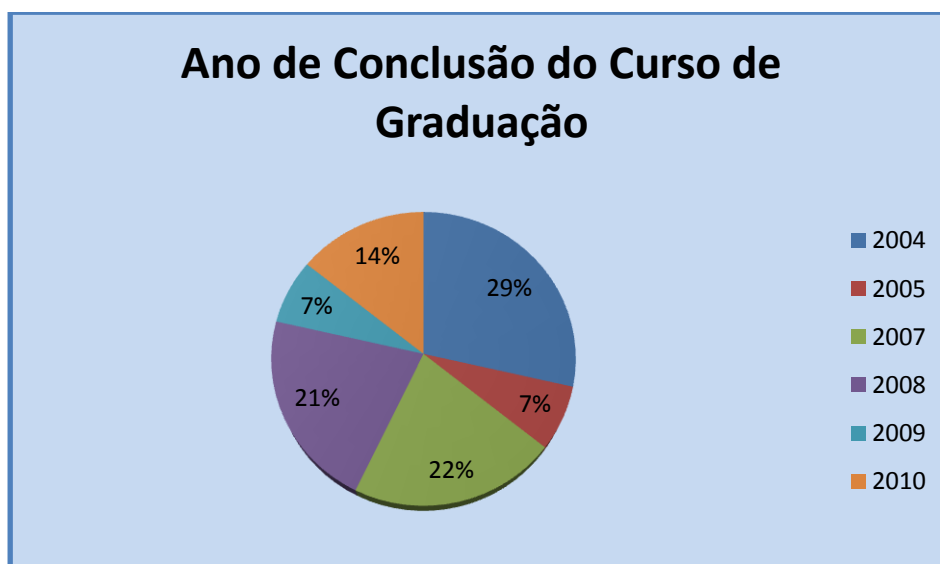
#### 4.5.2 Perfil das professoras

Assim como no caso das gestoras, todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino, o que comprova uma realidade histórica, que é a presença majoritária

do gênero feminino, exercendo a profissão docente na Educação Infantil.

Quatorze professoras são formadas em curso de Pedagogia, e apenas uma não possui formação superior, apenas magistério. O ano de conclusão do curso, das professoras com formação, está representado na figura a seguir.

**Figura 6:** Gráfico indicando o ano de conclusão do curso de graduação das professoras

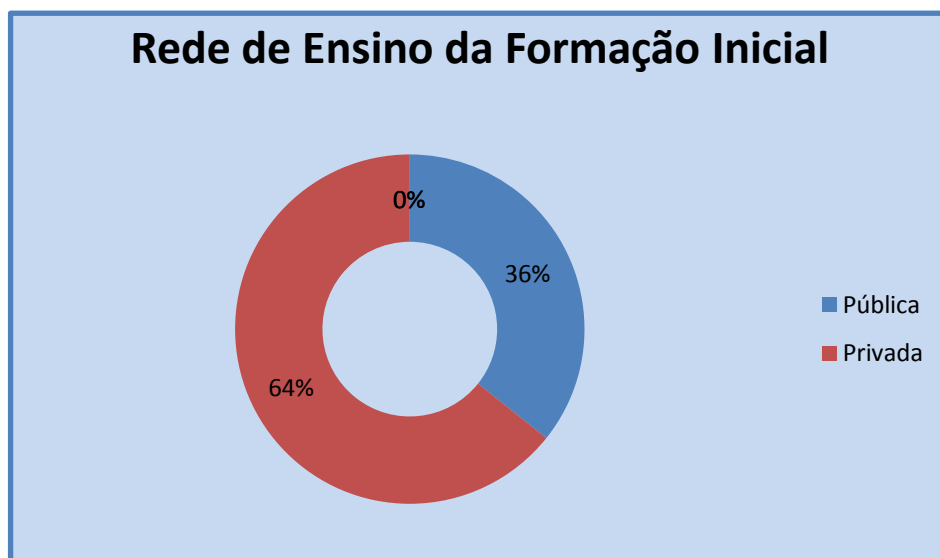


**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

O ano de conclusão do curso varia entre 2004 a 2010, como é possível verificar na figura 6, sendo que a maioria, representada por 29%, formou-se no ano de 2004.

A maioria das professoras obteve formação na rede privada de ensino, como se observa na figura a seguir.

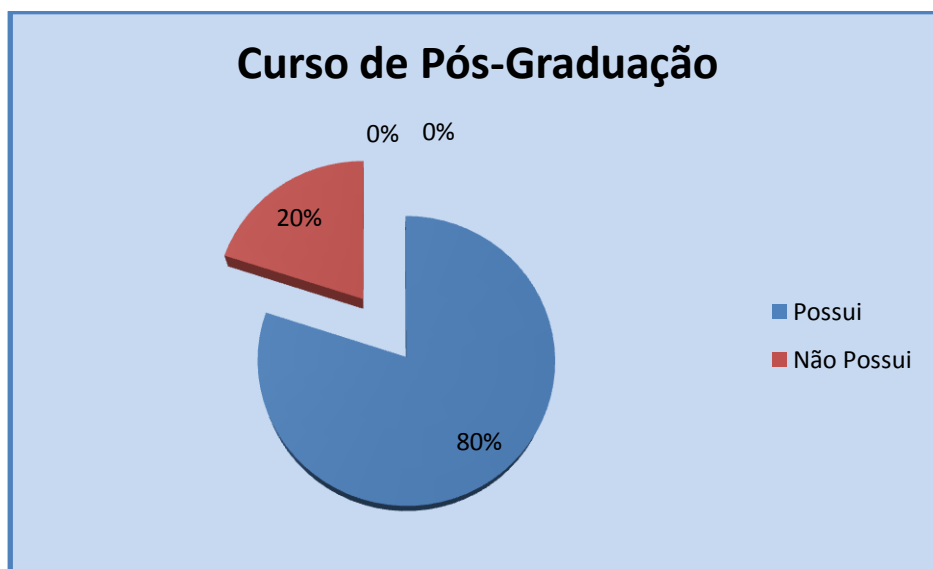
**Figura 7:** Gráfico apresentando o tipo de rede de ensino onde as professoras cursaram a formação inicial



**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

A figura 7 nos mostra que 64% das professoras foram formadas em instituição privada de ensino, seguida da minoria, de 36%, de instituição pública. Das quinze professoras, apenas três não possuem curso de pós-graduação, como fica evidenciado na figura 8, em que é possível a observação de que 20% das entrevistadas não possui curso de especialização e 80% possui:

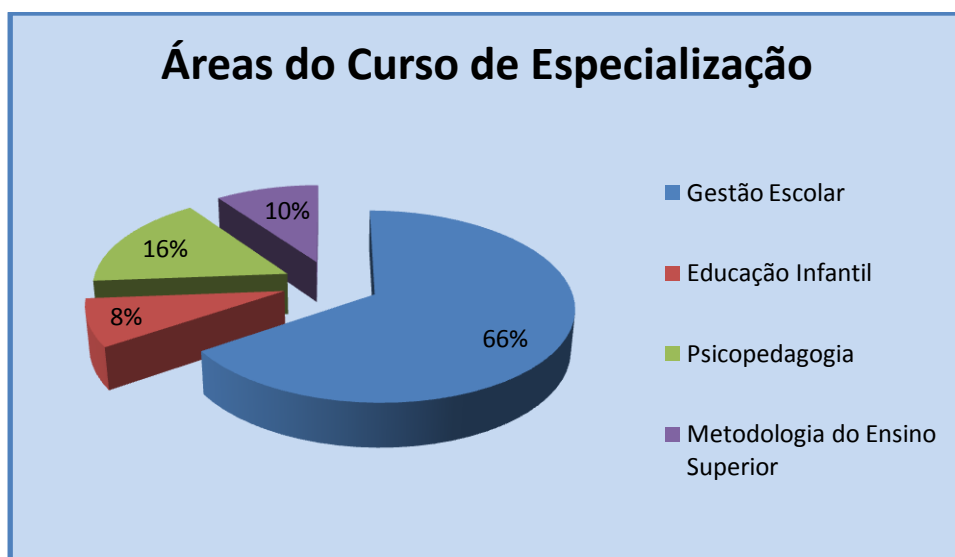
**Figura 8:** Gráfico indicando a quantidade de professoras que possuem e não possuem pós-graduação



**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

As áreas de concentração das especializações *lato sensu* foram: gestão escolar, Educação Infantil, psicopedagogia e metodologia do ensino superior, como apresenta a figura 9:

**Figura 9:** Gráfico apresentando as áreas do curso de especialização



**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

As professoras entrevistadas cursaram a pós-graduação em instituição privada de ensino, com exceção de duas docentes, o que é um indicativo da necessidade de que o poder público amplie as vagas nos cursos de pós-graduação, incentivando os estudos na pós-graduação.

Com relação ao tempo de experiência como docente e como docente especificamente da Educação Infantil:

**Figura 10:** Quadro demonstrativo do tempo de experiência como docente e o tempo de experiência como docente na Educação Infantil

Professora	Tempo de Experiência como docente	Experiência como docente na E. I.
Professora A	10 anos	5 anos
Professora B	11 anos	11 anos
Professora C	9 anos	6 anos
Professora D	13 anos	11 anos

<b>Professora E</b>	20 anos	9 anos
<b>Professora F</b>	18 anos	8 anos
<b>Professora G</b>	15 anos	6 anos
<b>Professora H</b>	6 anos	6 anos
<b>Professora I</b>	15 anos	10 anos
<b>Professora J</b>	11 anos	5 anos
<b>Professora K</b>	16 anos	16 anos
<b>Professora L</b>	26 anos	3 anos e meio
<b>Professora M</b>	4 anos	4 anos
<b>Professora N</b>	7 anos	7 anos
<b>Professora O</b>	19 anos	19 anos

**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

A partir da figura 10 é possível notar o caso de seis professoras (**B, H, K, M, N, O**) que dos anos de experiência como docente todos foram atuando na Educação Infantil. O tempo de experiência como professora varia de 4 a 26 anos, e o de professora na E. I. de 3 a 19 anos.

A jornada de trabalho, número de turma e número de alunos por turma estão representados na figura seguinte:

**Figura 11:** Quadro representativo da jornada de trabalho em horas semanais, quantidade de turmas e quantidade de alunos por turma

<b>Professora</b>	<b>Jornada de trabalho (horas semanais)</b>	<b>Quantidade de Turmas</b>	<b>Quantidade de alunos por turma</b>
<b>Professora A</b>	45 horas	2	21
<b>Professora B</b>	50 horas	2	20
<b>Professora C</b>	45 horas	2	20
<b>Professora D</b>	45 horas	2	20
<b>Professora</b>	65 horas	2	25

<b>E</b>			
<b>Professora F</b>	65 horas	2	24
<b>Professora G</b>	50 horas	2	25
<b>Professora H</b>	50 horas	2	25
<b>Professora I</b>	45 horas	2	20
<b>Professora J</b>	25 horas	1	22
<b>Professora K</b>	50 horas	2	24
<b>Professora L</b>	25 horas	1	21
<b>Professora M</b>	50 horas	2	25
<b>Professora N</b>	50 horas	2	24
<b>Professora O</b>	45 horas	2	20

**Fonte:** Questionário aplicado às professoras na pesquisa de campo, 2016.

A partir dos dados acima mencionados é possível a verificação de que a jornada de trabalho predominante entre as entrevistadas é de 50 horas semanais. Predomina o trabalho em duas turmas, com exceção dos casos de duas professoras (**J** e **L**) que lecionam em apenas uma turma, e o número de alunos varia entre 20 a 25 alunos.

Com base nos aspectos metodológicos acima dispostos e com o uso da literatura investigada foi possível a análise dos dados obtidos que estão presentes na seção a seguir.



## 5 EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL EM PORTO VELHO - RO: ENTRE O REAL, O VIVIDO E O NECESSÁRIO NAS VOZES DE GESTORES E PROFESSORES

Nessa seção, analisar-se-ão os dados coletados por meio das entrevistas.

### 5.1 Tratamento dos dados

A partir da elaboração das questões da entrevista foi possível a criação de categorias, *a priori*, e após a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas junto às professoras e gestoras, com base nos fragmentos de suas falas, os dados foram interpretados por meio de procedimentos interpretativos, à luz da análise e similaridade de conteúdo, com fundamentação em Bardin (2011), sob critério de recorrência, as subcategorias de análise.

No que diz respeito à categorização, Bardin (2011, p. 147) a define como:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) [...] e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Foi criada uma categoria para cada questionamento feito às professoras e gestoras, *a priori*, e subcategorias, *a posteriori*, que emergiram da fala das professoras. A seguir, as categorias de análise:

#### 5.1.1 As vozes das gestoras:

Para a questão número um, a qual foi: **Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o quê efetivamente isso significa?**

**Figura 12:** Quadro da categoria 1 – gestoras

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategorias</b>
Educação integral	a. Educação integral como desenvolvimento de múltiplas dimensões

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

Ao serem questionadas sobre qual seria a concepção acerca da educação integral, foi possível a verificação nos discursos dos entrevistados que eles versam sobre a educação integral como desenvolvimento de múltiplas dimensões do sujeito, abaixo mencionados:

“[...] é uma estratégia para fortalecer o aprendizado do aluno [...]”  
**(gestora B)**

“[...] é a busca da formação nas suas multidimensões, vai além do cuidar e educar [...]” **(gestora C)**

“Desenvolver todas as habilidades: social, emocional, cognitivo. [...]”  
**(gestora E)**

A inferência é possível, a partir das recorrências acima destacadas que a maioria das gestoras investigadas possui uma concepção de educação integral voltada para o todo, para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando, sem apenas reduzir esse conceito ao fator tempo. E sobre a temática, elucida Gadotti (2013 p. 42):

Enfim, o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino [...] não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística.

Essa reflexão ratifica o pensamento das gestoras quando reconhecem a necessidade de uma formação global que requeira uma aprendizagem ampla e integral.

Ainda nos reportando a Gadotti (2013, p. 98):

Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolve o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

A partir da citação do autor é possível a observação de que tempo não é o fator principal na educação integral, mas o desenvolvimento das múltiplas dimensões que ocupa a centralidade do processo, como citaram as gestoras que integraram a subcategoria “a”.

Ainda tratando da concepção de educação integral, destaca-se também a fala da gestora D, quando diz, “É para atender as crianças com mais qualidade [...] mas, é mais para ajudar na tranquilidade para as mães trabalharem”. É perceptível na fala acima mencionada, a sobreposição do assistencialismo à questão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Uma vez que o destaque volta-se para a tranquilidade da família em poder trabalhar com a certeza de que as crianças estarão cuidadas durante esse período, distanciando de uma proposta educacional. A conquista do direito à educação integral é da família também, sem dúvidas, mas a criança precisa ser vista como o centro do processo educativo e ter as suas necessidades de desenvolvimento priorizadas.

Com relação à pergunta de número dois: **Um programa de educação integral requer diversas ações, dentre elas, a reformulação do projeto político pedagógico da escola. Quais ações você entende que os gestores podem desenvolver para tal efetivação?**

**Figura 13:** Quadro da categoria 2 – gestoras

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategorias</b>
Projeto Político Pedagógico	a) Ações relacionadas à formação dos profissionais da escola b) Ações relacionadas à infraestrutura do ambiente escolar

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

Com relação à categoria 2: Projeto Político Pedagógico, foram criadas duas subcategorias. No que diz respeito à subcategoria “a” ações relacionadas à formação dos profissionais da escola, são destacadas os seguintes discursos:

“[...] um curso de capacitação para as professoras e cuidadoras”  
**(gestora A)**

“Ter uma equipe multidisciplinar [...]. Há necessidade das políticas públicas pensarem nos profissionais [...]” **(gestora C)**

Um importante pressuposto para o pensamento na concretização da educação integral é a formação do professor integral, da sensibilidade do olhar por parte do poder público voltado à remuneração, as condições de trabalho desses profissionais e a formação permanente em exercício. Sobre o assunto Araújo (2015, p. 40) enfatiza:

[...] torna-se ainda mais desafiador introduzir na agenda pública municipal políticas que dizem respeito ao plano de cargos e salários compatíveis com a função docente e com as demais funções exercidas na educação infantil, condições adequadas de trabalho, e formação permanente para o conjunto dos profissionais.

O fragmento citado da autora reconhece a dificuldade, por parte do poder público, no atendimento às necessidades dos profissionais da educação, ao passo em que identifica a importância de melhorias das condições para essa categoria.

Elegeu-se, também, para o trabalho da temática da formação dos profissionais da educação, um texto do documento oficial Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009 p. 54):

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade.

Ainda sobre a temática, sustenta Gadotti (2013, p. 36): “A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola”. Desse modo, fica ratificada a importância da formação e preparo dos docentes e demais agentes envolvidos com a educação para a concretização da almejada educação integral.

Sobre o assunto da formação dos professores e demais agentes escolares Moll (2012, p. 142) afirma:

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de licenciatura, dos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto sensu*, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos à

educação integral.

A educação integral precisa ser discutida, desde a formação inicial de professores, uma vez que se constitui elemento de grande importância para a efetivação do ensino e da aprendizagem global dos pequenos.

Em se tratando da subcategoria “b” ações relacionadas à infraestrutura do ambiente escolar, são apresentadas as falas em destaque:

“[...] vendo as possibilidades e condições de infraestrutura para poder dar condições para que esse programa seja realizado.” **(gestora B)**

“[...] Teria que mudar praticamente tudo, estrutura física e teria que ter também muito recurso [...]” **(gestora D)**

A questão do espaço no qual se desenvolvem as atividade da Educação Infantil precisa ser cautelosamente pensado e preparado levando em consideração a especificidade da idade e das necessidades das crianças pequenas, portanto:

[...] pensar a experiência de jornada ampliada na educação infantil como possibilidade de compartilhamento, inter-relação e reconhecimento de direito impõe que as instituições tenham as condições necessárias, ou seja, toda uma infraestrutura precisa ser organizada do ponto de vista dos espaços, dos profissionais, da alimentação da higiene, da potencialização e do desenvolvimento das múltiplas dimensões que constituem a criança. (ARAÚJO, PEIXOTO, SCHUCHTER, 2015, p. 147).

Sobre a questão os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 10) vêm trazendo uma constatação da realidade sobre as condições reais das instalações das instituições de Educação Infantil:

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto ao desenvolvimento integral da criança.

Dados oficiais sobre as condições em que acontece a Educação Infantil, revelam que ainda não é uma realidade tão próxima à efetiva qualidade garantida na Constituição Federal e em outros dispositivos legais, além da precariedade física que também compromete a aprendizagem das crianças.

Além do instrumental legal no âmbito da Educação Infantil, alguns estudiosos como Andrade(2010), Kramer e Kappel (2000) e Corrêa(2003) apontam que as políticas públicas e as legislações voltadas à Educação Infantil e, ainda, a realidade de muitas crianças brasileiras, têm mostrado o paradoxo da condição da criança e da concretização dos seus direitos. E que é necessário o aprimoramento da qualidade do seu atendimento.

As condições necessárias de infraestrutura são fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho na Educação Infantil, haja vista que as crianças necessitam de explorarem o ambiente e de espaço para criação, manipulação e autodesenvolvimento. Embora, há um longo caminho a ser percorrido no sentido de melhorias das condições materiais e físicas oferecidas para a educação dos pequenos.

Quanto à pergunta de número 3: **Na sua compreensão, o professor que atua na Educação Infantil está preparado para trabalhar com os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação integral, nessa etapa escolar?**

**Figura 14:** Quadro da categoria 3 – gestoras

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategorias</b>
Formação do professor	a) Necessidade de formação específica

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

“É preciso olhar para os professores e suas necessidades e para quem realmente foi habilitado [...]” (**gestora C**)

“Não. Teria que haver uma formação específica para isso” (**gestora D**)

As respostas das gestoras C e D remetem ao pensamento da necessidade de uma formação específica para o trabalho com múltiplos aspectos de aprendizagem na etapa da Educação Infantil. Não se tem qualidade de educação apenas com boa vontade, é preciso de que professores e profissionais da educação sejam bem preparados e formados para esse fim, conforme assevera Araújo, Peixoto e Schuchter (2015, p. 153):

Finalmente, uma das questões centrais é o campo da formação dos

educadores (professores e demais profissionais) que atuam nas instituições de educação infantil em jornada ampliada [...] tanto em nível da formação inicial oferecida nas instituições de ensino superior, quanto à continuada, dever dos sistemas de ensino e das instituições. (SCHUCHTER, 2015, P. 153).

Tratando ainda dessa perspectiva, entende-se que o pensamento de Araújo encontra respaldo no que nos diz Maurício (2015, p. 100) quando destaca:

[...] educação integral implica pensar na formação e habilitação desses sujeitos e nas suas condições de trabalho. [...] são necessários profissionais cuja formação esteja à altura de desempenhar esse trabalho pedagógico.

A formação inicial deve o adequado preparo aos docentes para o trabalho com os múltiplos aspectos da aprendizagem a partir da perspectiva de uma educação integral. Isto é, seria necessária uma formação integral, também, para o professor que atuará na e para a educação integral das crianças pequenas. O pensamento na melhoria da formação inicial dos professores implica reflexão sobre a formação continuada, uma vez que, considera-se que a profissão docente se forma e aperfeiçoa constantemente, no e durante o exercício da docência. É um processo inacabado que se constitui na reflexão-ação-reflexão (Schon, 2000) e em estudos teóricos e práticos permanentes. A formação dos profissionais da educação precisa ser ampla, a fim de que proporcione o suporte necessário à tamanha responsabilidade do trabalho pedagógico.

No tocante a questão número quatro: **Analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na Educação Infantil, o que é necessário para promover o desenvolvimento da Educação Infantil na perspectiva da educação integral?**

**Figura 15:** Quadro da categoria 4 – gestoras

<b>Categoria 4</b>	<b>Subcategorias</b>
Condições de trabalho	a) Condições relacionadas à estrutura física e recursos materiais

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

As falas das gestoras mencionadas a seguir versam sobre as condições relacionadas à estrutura física e recursos materiais.

“As condições físicas do prédio [...]” **(gestora A)**

“Devemos pensar no tempo e no espaço com estrutura compatível para essas crianças nessa idade [...]. E por último, materiais adequados e indicados para se desenvolver as atividades.” **(gestora B)**

“As instalações onde tudo ocorrerá devem estar preparadas [...]” **(gestora C)**

“[...] Aumento dos recursos destinados à educação para reparos, reformas e planejamento das ações. Construir novas escolas [...]” **(gestora D)**

As boas condições de estrutura física e de trabalho são de suma importância para a promoção da Educação Infantil na perspectiva da educação integral como reflete Araújo (2015, p. 28).

[...] há uma grande diversidade de propostas de educação infantil. Essa diversidade assume proporções ainda maiores quando observadas as condições de trabalho da oferta da jornada ampliada em tempo integral, o que torna o espaço, a infraestrutura, os materiais pedagógicos e a contratação de profissionais questões que mais se sobressaem às dinâmicas de trabalho com as crianças.

A educação integral não pode ser proposta sem as condições necessárias, as quais exigem a qualificação de recursos humanos e os relacionados às estruturas físicas e recursos materiais suficientes e adequados para que as crianças pequenas explorem os seus sentidos e as possibilidades de aprendizagem a partir da relação com o mundo e com o que há de mais diversificado e historicamente construído pela humanidade. Em outras palavras, “A Educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação”. (BRASIL, 2013, p. 6). A formação inicial e as boas condições de trabalho proporcionarão um melhor desenvolvimento dos profissionais, com uma apropriada preparação para o manuseio dos recursos e aproveitamento dos espaços disponíveis.



### 5.1.2 As vozes das professoras:

Para a questão número um, a qual foi: **Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o quê efetivamente isso significa?**

**Figura 16:** Quadro da categoria 1 – professoras

<b>Categoria 1</b>	<b>Subcategorias</b>
Educação integral	a) Educação integral como um direito garantido b) Educação integral na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

Para a categoria Educação Integral foram criadas duas subcategorias, e com relação à primeira, salientam-se as falas em destaque:

“Direitos foram feitos para serem cumpridos [...]” (**Prof.<sup>a</sup> A**)

“[...] a criança tem seu direito integral na educação” (**Prof.<sup>a</sup> C**)

“Entende-se que a criança tem o seu direito de cursar a educação integral [...]” (**Prof.<sup>a</sup> D**)

“Significa a criança (aluno) ter tempo, espaço, necessidades supridas e qualidade de educação conforme direito adquirido na Constituição Brasileira” (**Prof.<sup>a</sup> I**)

“Significa com certeza em seus direitos e em suas múltiplas dimensões de explorar [...]” (**Prof.<sup>a</sup> J**)

Nas falas acima destacadas as professoras consideram que a Educação Infantil integral é um direito conquistado às crianças. Há de se ressaltar que tal direito foi conquistado na legislação por meio de reivindicações e cobranças das mães trabalhadoras e da sociedade civil, além do reconhecimento da necessidade das crianças. Para tanto, recorre-se a Sarmiento (2015, p. 79) que assevera:

Uma opção de uma educação infantil democrática deverá considerar os direitos das crianças, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância,

o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas.

Em se tratando da confirmação da questão do direito da criança à Educação Infantil elucida-se pensamento de Campos (2013, p. 204) quando essa aborda que:

Ao afirmarmos a educação infantil como um direito de todas as crianças, independentemente de idade, classe econômica ou período escolar que frequentam, colocamo-nos na perspectiva de uma superação da visão assistencial historicamente vinculada a esse segmento educativo [...].

A partir da afirmação dessa autora, é possível o reforço da necessidade do reconhecimento do direito concedido às crianças a uma educação de qualidade que as conceba como centro do processo educativo, detentoras de cultura e de necessidades múltiplas de desenvolvimento que precisam de serem suprimidas por meio do acesso a uma educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento da “totalidade da condição humana” (ARROYO, 2012, p.44).

Ainda em se tratando da temática, há o pensamento de Gadotti (2013 p. 35), quando defende que a educação integral:

[...] É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer.

O direito à educação integral é compartilhado pela família e pelas crianças, o qual assegura a possibilidade de um local seguro para deixar as crianças enquanto os pais se dedicam às atividades laborais ao passo em que a criança tem a oportunidade de estímulos para o autodesenvolvimento.

No que concerne à subcategoria “b” (Educação integral na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem), são destacadas as falas a seguir:

“Mais aprendizagem em várias modalidades [...]” (Prof.<sup>a</sup> E)

“Mais aprendizagem em muitas modalidades, sempre trabalhando o lúdico” (Prof.<sup>a</sup> F)

“Significa em desenvolvimento em todos os aspectos [...]” (Prof.<sup>a</sup> G)

“Uma formação saudável integral no seu processo de desenvolvimento: físico, emocional, intelectual, e social para sua formação” **(Prof.<sup>a</sup> H)**

“[...] para atender o aluno como um todo, com suas particularidades e reforçar ainda mais suas potencialidades” **(Prof.<sup>a</sup> L)**

“A educação integral tem que olhar a criança como um todo, atendendo todas as suas necessidades cognitivas e motoras” **(Prof.<sup>a</sup> M)**

“A educação integral nos dará a grande oportunidade de trabalhar a criança como um todo, como o emocional, cognitivo, lúdico, de uma forma que a criança aprende brincando” **(Prof.<sup>a</sup> N)**

Para as professoras **(E, F, G, H, L, M, N)** a concepção de educação integral está ligada ao desenvolvimento global do sujeito, considerando todas as suas dimensões a serem desenvolvidas, sobre a questão aborda Gadotti (2013, p. 41).

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.

Sobre as possibilidades de se pensar a Educação Infantil na perspectiva integral, como foi apresentado anteriormente no quadro teórico, defende-se a concepção que possibilita ao sujeito o acesso do direito ao seu desenvolvimento integral – de suas potencialidades, sendo levado em consideração a necessidade de aprendizagem global e de todas as suas dimensões. A redução desse conceito ao fator tempo ou a qualquer um outro, limita um conceito macro e reduz a visão das potencialidades do ser humano.

Na mesma perspectiva, o texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2013, p. 19), traz uma concepção de educação integral pensando no sujeito como um todo:

[...] “Educação Integral” – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo.

Desse modo, fica evidente que a educação integral deve consideração ao sujeito em suas múltiplas dimensões bem como as suas potencialidades de

desenvolvimento.

Ressalta-se, ainda, a fala das professoras (B, K e O): “Na minha visão se torna muito cansativo, uma vez que não existe um ambiente adequado para recepcionar essas crianças” (Prof.<sup>a</sup> B); “Não concordo com a educação integral. Acredito que deveriam criar mecanismos para que os pais pudessem passar mais tempo com seus filhos” (Prof.<sup>a</sup> K); “Ela é uma ferramenta de acesso à educação” (Prof.<sup>a</sup> O). As referidas professoras denotam em suas falas uma visão reduzida do conceito macro do que seja a educação integral.

É possível o destaque ao caso da professora B, que percebe a dificuldade em ampliação da jornada escolar, tendo em vista a ausência das condições físicas adequadas e necessárias, e denota em sua resposta, uma percepção da educação integral com o foco principal na extensão do tempo escolar, sem consideração da ampliação das possibilidades de aprendizagem.

E também, o caso da professora K, quando esta posiciona-se contrária à educação integral. Salientando que a referida docente não respondeu que é contra a educação em tempo integral, mas à educação integral e a partir da complementação de sua resposta “[...] Acredito que deveriam criar mecanismos para que os pais pudessem passar mais tempo com seus filhos” é possível a inferição que sua concepção de educação integral contempla prioritariamente o aumento do tempo de permanência das crianças na escola. E vale o ressaltado de que a referida docente respondeu apenas à primeira questão da entrevista, deixando os espaços para as respostas aos demais questionamentos em branco. Entende-se que essa omissão esteja relacionada ao seu posicionamento em desfavor da educação em tempo integral.

De modo geral, é possível a crença de que tanto para a professora B, quanto para a professora K, educação em tempo integral parece ser sinônimo, ou a própria definição de educação integral.

Com relação à questão número dois: **A educação integral requer além da ampliação de tempos e espaços a superação de um currículo fragmentado. No seu olhar, quais os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral?**

**Figura 17:** Quadro da categoria 2 – professoras

<b>Categoria 2</b>	<b>Subcategorias</b>
Currículo	a) Currículo na perspectiva do desenvolvimento de múltiplos aspectos b) Currículo na perspectiva de ampliação/adequação de espaços físicos

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

Para a subcategoria a, evidenciam-se as falas mencionadas na sequência:

“Os valores da vida: amor próprio, respeito, honestidade, limites, socialização, higiene” **(Prof.<sup>a</sup> E)**

“Artes visuais e conhecimento de mundo” **(Prof.<sup>a</sup> F)**

“[...] creio que os aspectos que deverão ser trabalhados são: as atividades lúdicas e diversificadas [...]” **(Prof.<sup>a</sup> H)**

“Os aspectos: físico, emocional, mental e social [...]” **(Prof.<sup>a</sup> H)**

“Praticamente em todos os aspectos: físicos (esportes), social (relacionamentos), religiosos (noções e princípios), lazer, dar os primeiros suportes a vida profissional, financeira, cultural e etc” **(Prof.<sup>a</sup> J)**

“Deveria levar em consideração a questão física (corporal) da criança, a dramatização [...]” **(Prof.<sup>a</sup> M)**

“Um currículo muito bem organizado para que possa trabalhar a afetividade, o cognitivo, tenha lazer, esporte, cultura e alimentação de qualidade” **(Prof.<sup>a</sup> N)**

“Deverão ser trabalhados conhecimentos subjetivos, interativos, cognitivos e éticos, educacionais e culturais. É que a educação integral possa ser, de fato, integrada” **(Prof.<sup>a</sup> O)**

As professoras que tiveram as opiniões acima citadas acreditam que o currículo deve ser contemplado pelos múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, e sobre o assunto Gadotti (2013, p. 11) assevera:

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas

exceções, continuamos a ensinar nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. [...] Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso.

Na mesma linha de pensamento Aquino (2015, p. 173) afirma:

[...] Mas, ao que temos assistido é uma intensificação do modelo escolar de currículo disciplinar e sem espaço para brincadeiras, vivências e expressão das crianças e suas culturas, não só na pré-escola, mas também na creche.

O currículo da Educação Infantil, norteador do trabalho pedagógico, precisa ser bem articulado, pensado e levar em consideração a criança e toda a sua capacidade de autodesenvolvimento, sem considerá-la como um ser fragmentado, mas global com possibilidades a serem estimuladas. Nesse sentido, a consolidação do currículo elaborado de forma apropriada e posto em prática, para o atendimento às demandas da educação integral contribui para a formação integral das crianças.

Como um direcionamento para a superação da fragmentação curricular o texto referência para o debate nacional do Ministério da Educação (BRASIL, 2013, p. 37) aponta:

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas de sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos.

A escola precisa de consideração da cultura do seu entorno, potencializando a relação entre a família, comunidade e instituição escolar, a fim da colaboração para um aprendizado construído a partir do formal e informal, aproveitando os conhecimentos e saberes que a comunidade pode oferecer. Desse modo, um ponto de partida a ser considerado para melhorias do currículo é a articulação entre escola, família e comunidade.

No que diz respeito à subcategoria b (**Currículo na perspectiva da ampliação/adequação de espaços físicos**) são destacadas as falas a seguir:

“[...] tanto física (espaço) quanto do aluno” **(Prof.<sup>a</sup> A)**

“Primeiramente, se trata de adequar corretamente o ambiente para não ficar sendo somente um depósito de criança [...]” **(Prof.<sup>a</sup> B)**

“Primeiramente não temos escolas adequadas para receber nossas crianças no período integral. É necessário um espaço adequado [...]” **(Prof.<sup>a</sup> C)**

“É necessário um espaço adequado [...]” **(Prof.<sup>a</sup> D)**

As professoras em suas falas denotam uma certa preocupação com relação aos espaços físicos de aprendizagem oferecidos às crianças, seja por sua carência de adequação ou limitações, tangente à temática Moll (2012 p. 139-140) discute:

O tema da reestruturação dos espaços escolares, com ampliações, reformas, adaptações e construções constituir-se-á em agenda permanente nas próximas duas décadas, considerando-se as pendências ligadas à reestruturação da rede escolar com condições para seu funcionamento como educação em tempo integral. As demandas em termos de cozinha, refeitório, banheiro com chuveiro, quadras esportivas e salas temáticas específicas para atividades culturais no campo da leitura, da música, do teatro, do cinema, da dança e tantas outras possíveis neste alargamento de horizontes formativos [...]

São necessários investimentos financeiros por parte do poder público no sentido de melhorias das instalações das instituições escolares com novas construções, manutenções, haja vista que o ambiente também ensina e proporciona experiências novas às crianças.

Viñao Frago, citado pelo documento do Ministério da Educação (MEC), a saber, Territórios Educativos para Educação Integral, afirma que “Quando se modifica o espaço de um edifício ou recinto escolar ou uma aula, o que muda não é seu aspecto, mas sim, sua substância e função, seu modo de operar, suas possibilidades e seus limites” (BRASIL, [s.a], p. 42). O espaço também deve estar disponível à aprendizagem e ao passo em que é transformado interfere na relação com o meio.

Apesar de não se constituir uma subcategoria, destaca-se a fala de duas professoras: “A Educação Infantil tem de uns tempos para cá uma visão do trabalho por projeto que culminam vários conteúdos do currículo” **(Prof.<sup>a</sup> G)** “Várias noções: os números 1 à 9, incentivo a compartilhar, etc. Conteúdos para aproveitar o

potencial da criança. Não só brincar” (**Prof.<sup>a</sup> L**). No caso da professora G, não foram citados conteúdos, mas o modo como se trabalha os conteúdos, por meio de projetos. Em se tratando da professora L, foram citados alguns conteúdos e ressaltada a importância destes para o proveito das possibilidades das crianças.

Quanto à pergunta número três: **Quais metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas para a operacionalização de um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral?**

**Figura 18:** Quadro da categoria 3 – professoras

<b>Categoria 3</b>	<b>Subcategorias</b>
Metodologias e práticas escolares	a) Metodologias e práticas com ênfase no lúdico.

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

“Metodologia voltada para o lúdico infantil. Práticas, aplicadas no aprendizado da criança, desenvolvimento integral” (**Prof.<sup>a</sup> B**)

“História – hábitos de leitura, músicas, jogos pedagógicos. Diálogo, amor e carinho na hora e na dose certa” (**Prof.<sup>a</sup> E**)

“Incorporação das práticas pedagógicas que estimulem o lúdico, ou seja, a integração entre o curricular e o extra curricular” (**Prof.<sup>a</sup> H**)

“Proposta do lúdico dentro do Construtivismo é a mais usada e necessária. Mas não descartando todos os métodos possíveis” (**Prof.<sup>a</sup> I**)

“Ter incluído na metodologia projetos que trabalhem um todo como pintura, matemática, português, teatro, música, jogos de mesas, jogos coletivos, capoeira e tudo aquilo que venha enriquecer o aprendizado da criança, mas sempre brincando” (**Prof.<sup>a</sup> N**)

As referidas falas das professoras destacam a ênfase nas metodologias e práticas voltadas ao lúdico, como pressuposto para a operacionalização de um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral. E sobre o assunto abordam Gusso e Schuartz (2005, p. 244):

Trabalhar com o lúdico é bom e necessário, pois o professor pode utilizá-lo como instrumento para prevenir, diagnosticar, mediar e intervir no desenvolvimento integral da criança, ou até mesmo do grupo. Mas para que isso aconteça, é preciso um planejamento criterioso do que, como e de que forma efetivar esse trabalho



pedagógico, aliando o lúdico com uma proposta de aprendizagem significativa.

De acordo com o posicionamento das autoras, o lúdico, no processo de formação integral do sujeito assume papel importante, uma vez que, a intencionalidade é o desenvolvimento de um vasto campo de possibilidades que para serem alcançadas precisam ser conduzidas de múltiplas maneiras produtivas, que explore a potencialidade das crianças e proporcione condições reais e prazerosas de aprendizagem. Portanto, a prática docente precisa de diversificação e planejamento com foco no desenvolvimento do alunado.

No tocante a questão número quatro: **Na sua compreensão, você como professor que atua na Educação Infantil, sente-se preparado para trabalhar os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação integral, nessa etapa escolar?**

**Figura 19:** Quadro da categoria 4 – professoras

<b>Categoria 4</b>	<b>Subcategorias</b>
Formação do professor	a) Professores que consideram-se preparados. b) Professores que consideram-se preparados mediante determinadas condições. c) Professores que não se consideram preparados por motivos diversos.

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

No que tange à subcategoria **a**, a saber, **(Professores que consideram-se preparados)** evidenciam-se as falas a seguir:

“Sim. Fazendo a criança sentir-se segura e acolhida. Propiciar seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional” **(Prof.<sup>a</sup> E)**

“Sim. Sempre falo que as crianças aceitam os ensinamentos, o problema são alguns pais em falar uma linguagem que não considero adequada à uma criança” **(Prof.<sup>a</sup> G)**

“Sim. Sendo que a cada dia temos novos aprendizados” **(Prof.<sup>a</sup> I)**

“Sim, porque há sempre interação entre a criança e o professor”  
(**Prof.<sup>a</sup> O**)

No que concerne à subcategoria **b**, destacam-se as vozes das professoras a seguir:

“Claro, desde que nos sejam oferecidas as condições para desenvolver o nosso trabalho” (**Prof.<sup>a</sup> A**)

“Sim, me sinto preparada, procuro me atualizar sempre, apesar de as vezes não termos ambiente, materiais necessários para desenvolver melhor as atividades” (**Prof.<sup>a</sup> B**)

“[...] temos sim formação para desenvolver, porém falta melhorias da parte pública para melhorar a educação no Brasil” (**Prof.<sup>a</sup> C**)

“Vamos dizer que numa escala de 0% a 100% 60%, não esquecendo que os recursos usados contam muito” (**Prof.<sup>a</sup> J**)

Sobre a subcategoria **c**, que trata dos **Professores que não se consideram preparados por motivos diversos**, apresentam-se as seguintes falas:

“Não, porque não temos o apoio e nem o material necessário para desenvolver” (**Prof.<sup>a</sup> D**)

“Não. Acredito que todos os professores da educação infantil precisam de uma reciclagem, se a educação infantil for integral” (**Prof.<sup>a</sup> F**)

“Não. Passar um dia inteiro com uma criança na minha opinião é estar lhe tirando o direito de estar mais tempo com seus familiares” (**Prof.<sup>a</sup> K**)

Parte das professoras investigadas não se sente preparada para a atuação na Educação Infantil na perspectiva da educação integral, seja por falta de recursos materiais e espaços físicos ou por conta de uma formação inicial insuficiente. Sobre essa temática Gadotti (2013 p. 13) elucida:

Vivemos em uma “sociedade aprendente” que exige do educador permanente atualização. E se falamos em educação integral como aquela que exige também um “educador integral”, isso significa que todos os profissionais ou trabalhadores em educação precisam,

igualmente, aprender a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem.

Sobre a mesma linha de pensamento Moll (2012 p. 140) assevera:

Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com “professores integrais” que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes.

O pensamento na educação das crianças remete ao pensamento, sobretudo, na formação do professor que será preparado para ensiná-las. A qualidade da educação dada às crianças é precedida por uma boa formação de profissionais para a atuação direta com o ensino delas. Não adiantará a posse de recursos materiais se essa estrutura não se fizer acompanhar por uma formação sólida que possibilite ao professor a exploração adequada dos mesmos. Muito embora o sentimento de inacabamento seja, na medida do possível, normal, pois a formação dos professores é permanente, sempre é possível o aprendizado com a prática. No entanto, espera-se que uma base seja construída na formação inicial, que possibilite o aporte teórico-prático para a sua atuação.

No que diz respeito à pergunta número cinco: **Analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na Educação Infantil, o que é necessário para promover o desenvolvimento da Educação Infantil na perspectiva da educação integral?**

**Figura 20:** Quadro da categoria 5 – professoras

Categoria 5	Subcategorias
Condições de trabalho	a) Condições relacionadas à estrutura física e recursos materiais. b) Condições relacionadas ao apoio familiar dos alunos.

**Fonte:** Produção da pesquisadora, 2016.

Se tratando da subcategoria **a**, qual seja, **as Condições relacionadas à estrutura física e recursos materiais**, são destacadas as falas a seguir:

“Recursos, materiais pedagógicos” **(Prof.ª A)**

“Um olhar voltado para as crianças realmente, com ambiente planejado do jeito que as crianças merecem” **(Prof. B)**

“Condições de trabalho tanto no aspecto físico das escolas como na valorização do professor para que esteja com condições adequadas para prestar o melhor trabalho” **(Prof. I)**

“Salas (videoteca, brinquedoteca etc.)” **(Prof. J)**

“Mudança total no sistema. Condições de estrutura” **(Prof. L)**

A ausência dessas condições, citadas pelas professoras, não está em consonância com o disposto nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 8), quando aborda que se deve:

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.

E no mesmo sentido os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009 p. 50) estabelecem que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

E, ainda para a fundamentação da reflexão, destaca-se o pensamento de Giolo (2012, p. 101), ao expor que:

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificados prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, sala de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esporte, etc. Escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos.

Sobre o assunto Moll (2012 p. 139) enfatiza:

[...] a necessidade da ampliação dos recursos investidos na educação básica para que se possa processar a ampliação necessária em termos das carreiras docentes, das adequações dos espaços físicos e recursos pedagógicos, do investimento na alimentação escolar e na infraestrutura a ela necessária, entre outras demandas [...]

Desse modo, fica apresentada a importância do ambiente para a aprendizagem e a influência deste no processo de desenvolvimento das crianças. Visto que funcionada como um fator estimulante que propicie vivências diversificadas com possibilidades de avanços significativos para os pequenos e para o trabalho dos docentes e para os demais profissionais que nele atuam.

Acerca da subcategoria **b**, que versa sobre as **Condições relacionadas ao apoio familiar dos alunos**, são ressaltadas as falas a seguir:

“Apoio dos pais. Família que eduque com exemplos, com união, respeito e limites no momento certo [...]” **(Prof. E)**

“Apoio da família, dando incentivo necessário aos filhos, para que tenham um bom desenvolvimento” **(Prof. F)**

“Para promover uma educação infantil na perspectiva da educação integral é fundamental o apoio da família [...]” **(Prof. H)**

A ênfase presente nas falas das professoras (E, F e H) remete a participação da família na educação das crianças. O que é considerado um fator importante para o processo educativo, uma vez que, a união entre escola e família promove, no entendimento dessa autora, resultados produtivos e uma relação de dependência recíproca na busca de um resultado esperado comum: o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, como apresenta Araújo(2015, p. 54):

[...] entendemos que a educação integral se origina de responsabilidades públicas de diferentes atores sociais (família, governos, sociedade civil etc.) e da atuação de vários fatores conjugados na promoção de novas sociabilidades e de novas mediações políticas em torno da educação infantil.

Ainda sobre a temática Araújo, Peixoto e Schuchter (2015, p. 147) asseveram:

[...] promover ações a partir das quais as unidades de educação infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, promovendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

No intuito de reforçar o debate, são trazidas as considerações de Gadotti (2013, p. 53):

Quando os pais, mães, ou seus responsáveis, acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances da criança aprender. Os pais precisam também continuar aprendendo. Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional.

Percebe-se nas citações a mesma preocupação representada nas falas das professoras referindo sobre a participação ativa da família no processo para a promoção da Educação Infantil integral. A responsabilidade é também de outros agentes como dos governos e da sociedade civil, mas a família ocupa espaço de destaque nesse sentido.

Sob o respaldo da LDB (9394/96) em seu artigo Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir do texto da referida lei é possível a verificação do destaque do dever da família em conjunto com o estado para com a educação, a fim do alcance do pleno desenvolvimento do educando. Desse modo, fica evidente que a família também possui a obrigação com a educação das crianças, sendo de suma importância a parceria entre família e escola.

Ainda sobre o assunto Moll (2012 p. 143), discorre:

Pensar o compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias e poder público para além da escola de turno, da escola de quatro horas ou menos, é uma tarefa à qual muitos já começam a dedicar-se, com senso de responsabilidade e perspectiva de continuidade.

O trabalho educativo pressupõe a atuação da escola e família num trabalho coletivo em prol de um bem comum, qual seja a aprendizagem das crianças.

Vale salientar que duas professoras ao responderem à questão ressaltaram a necessidade de prioridade formação inicial dos professores, a fim da promoção de uma Educação Infantil, na perspectiva da educação integral, como é o caso da professora M: “Teria que começar desde a formação inicial dos professores, formação continuada e formação específica para se trabalhar com os alunos especiais [...]” e da professora N “A base é capacitação para os professores”.

A partir do estudo realizado e dos dados obtidos foi possível a consideração de que a educação integral é um caminho para o alcance da qualidade da educação, haja vista que considera a totalidade do indivíduo. Embora as condições objetivas presentes nas escolas pesquisadas ainda não possibilitam tal efetivação.

Para isso seriam necessárias mudanças com relação à reestruturação das condições físicas das escolas, ampliação e construção de novos espaços, aquisição de mobiliário adequado, recursos pedagógicos, a formação integral dos docentes da Educação Infantil e de toda a equipe escolar, além da melhoria de salários e das condições de trabalho, adequações do currículo e das práticas pedagógicas a fim da contemplação das multidimensões humanas.

O aumento da jornada escolar faz-se necessário para o oferecimento de uma nova, melhor e mais completa educação e a participação da comunidade nesse processo é de fundamental importância. A efetivação da educação integral não é impossível. Entretanto, requer investimentos por parte do poder público e dedicação da sociedade em geral.

Ao fim dessa seção, foi resgatado o que é real, vivido e necessário nas vozes das gestoras e professoras. O real trata-se da legislação em vigor, a qual prevê o acesso, a permanência e a qualidade da educação destinada às crianças, inclusive o seu desenvolvimento integral. Quando indagadas acerca da concepção que possuem sobre educação integral as professoras A, C, D, I, J mencionaram em suas respostas que esse conceito diz respeito à aquisição de um direito conquistado e,

portanto, fizeram parte da sub categoria “a” (Educação integral como um direito garantido), da primeira categoria (Educação Integral) das professoras. Para a fundamentação dessa reflexão, ressalta-se a resposta da professora D: “Entende-se que a criança tem seu direito de cursar a educação integral [...]”. Direito esse, que visa proporcionar o desenvolvimento integral do educando, como cita a gestora C: “[...] é a busca da formação nas suas multidimensões, vai além do cuidar [...]”. Desse modo, entende-se que o real está materializado na legislação que regulamenta a Educação Infantil, uma realidade firmada nos documentos oficiais, mas que nem sempre está efetivada na prática, como é apontado pelas professoras e gestoras a partir do que vivenciam.

O que é vivido pelas docentes e pelas gestoras são as precárias condições de trabalho, de infraestrutura física e de recursos didáticos, desvalorização profissional, o sentimento de despreparo, a desarticulação de parte dos conhecimentos ensinados na formação inicial e a realidade da função que desempenham, a falta de uma parceria sólida entre os familiares dos alunos e a escola, além da ausência de políticas capazes de sanar esses problemas. A gestora C entende que “[...] Há necessidade das políticas públicas pensarem nos profissionais”. Pensamos que isso se trata de uma questão urgente, pois é um começo para se tentar alcançar a qualidade da educação. Os alunos e os profissionais da educação devem ocupar papel de destaque no direcionamento das políticas públicas para a educação. O pensamento na qualidade da educação implica diretas reflexões sobre as condições oferecidas aos agentes mediadores desse processo.

Diante da problemática, fazem-se necessárias melhorias das condições objetivas nas quais se desenvolve a Educação Infantil a fim da promoção de desenvolvimento integral das crianças como está estabelecido na legislação brasileira, valorização dos profissionais da educação, disponibilização de uma formação inicial e continuada de qualidade e condizente com a importância do trabalho que precisam desenvolver, oferece-lhes as condições de estrutura física e de recursos materiais necessários ao seu trabalho e à promoção da aprendizagem dos alunos e melhorias na relação de proximidade e parceria com as famílias das crianças. Diante dessas necessidades é indubitável a necessidade de criação de mecanismos para que se alcance a efetivação da lei já existente, em termos práticos.

A partir dos dados apresentados, ter-se-ão, a seguir, algumas considerações que o estudo em pauta possibilitou concluir.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as duas fases da pesquisa (bibliográfica e outra empírica), no que diz respeito à literatura especializada sobre a temática que foi investigada, houve um entendimento de que há muitas maneiras de concepção da educação integral. Algumas estão relacionadas à ampliação do tempo na escola, como princípio norteador do currículo e outras, com a educação que leve em consideração a totalidade da condição humana. Optou-se pela última perspectiva, pois acredita-se nas múltiplas dimensões do sujeito e na necessidade da contribuição da educação para o desenvolvimento destas.

Sobre o percurso da educação integral no Brasil, destaca-se as investidas de educadores como Anísio Teixeira, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e; Darcy Ribeiro com os CIEPs – Centros Integrados de Educação pública que se constituíram importantes tentativas de implantação da educação integral.

É destacada, também, a educação integral no Brasil presente no debate atual de teóricos, na legislação e nos programas, desde a esfera federal até às estaduais e municipais.

Quanto ao estudo da Educação Infantil, depreendeu-se que durante o percurso da história a concepção de criança passou por algumas definições desde pequeno adulto, na qual a educação se dava na prática por meio da observação do trabalho dos adultos; até sujeito histórico, social e de direitos, que vive uma etapa peculiar e específica da vida e que necessita de uma educação ampla que lhe possibilite o pleno desenvolvimento.

O desenvolvimento da legislação brasileira, acerca da Educação Infantil nos mostra como evoluímos em termos de lei e garantia do direito às crianças pequenas, desde o acesso à qualidade da educação ofertada, inclusive ao apontamento da educação integral como proposta.

Quanto à etapa do estudo empírico, a qual abrangeu o delineamento do perfil dos sujeitos e as suas concepções acerca da temática da educação integral, apresentamos a elaboração do perfil das gestoras, a tabulação e análise dos dados. Essa fase do estudo permitiu o destaque de forma geral, que são integralmente do sexo feminino, a maioria formou-se em instituição privada, possui especialização *lato sensu* em gestão escolar, também cursada, em sua maioria, em instituição

particular, tempo de experiência como docente entre 8 a 17 anos, como professoras na Educação Infantil de 3 a 11 anos e como gestoras na Educação Infantil de 2 a 6 anos, possuem contrato efetivo com o município e jornada de trabalho semanal entre 25 e 50 horas.

Conforme o perfil das professoras, foi possível a elucidação de que, de acordo com o sexo, todas as entrevistadas são do sexo feminino, apenas uma não possui formação em nível superior no curso de Pedagogia, apenas magistério, o ano de conclusão do curso varia entre 2004 e 2010, a maioria obteve formação na rede privada de ensino, apenas três não possuem curso de especialização *lato sensu*, as áreas de especialização mencionadas foram: Gestão Escolar, Educação Infantil, Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior.

É preciso que sejam lembrados os objetivos propostos no início dessa pesquisa. São eles: Identificar o entendimento dos gestores e professores que atuam na Educação Infantil, quanto à concepção de educação integral; relacionar as diversas ações que os gestores apontam como necessárias para a construção do projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral; verificar no olhar dos professores, quais os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral; averiguar na compreensão dos gestores e professores, se o professor que atua na Educação Infantil integral está preparado para lidar com os múltiplos aspectos de aprendizagem dessa etapa escolar; analisar quais metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas para a operacionalização de um currículo na perspectiva da Educação Infantil Integral. A partir disso tecemos as considerações a seguir.

No tocante ao entendimento das gestoras quanto à concepção de educação integral, foi possível a evidência de que esta está relacionada ao desenvolvimento de múltiplas dimensões, sem redução desse conceito ao fator tempo, reconhecendo a necessidade de uma formação global. Na concepção das professoras, esse conceito está ligado ao direito assegurado aos alunos à educação integral e à perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem do alunado.

Quanto às ações que os gestores apontaram como necessárias para a construção do projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral, são destacadas as voltadas à formação dos profissionais da escola e as relacionadas à infraestrutura do ambiente escolar.

No que tange ao olhar das professoras sobre quais os múltiplos aspectos que

deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral, ressaltando o apontamento das docentes para o currículo na perspectiva do desenvolvimento de múltiplos aspectos e o currículo na perspectiva de ampliação/adequação de espaços físicos das instituições.

Com relação à compreensão das gestoras, se os professores que atuam na Educação Infantil estão de fato preparados para lidar com os múltiplos aspectos de aprendizagem dessa etapa escolar, foi possível averiguar que, segundo as gestoras, há uma necessidade de formação específica para isso. Já na visão das professoras, algumas consideram-se preparadas, outras consideram-se preparadas mediante determinadas condições, e ainda, as que se não consideram preparadas por motivos diversos.

De acordo com as metodologias e práticas escolares que poderiam ser adotadas para a operacionalização de um currículo na perspectiva da Educação Infantil integral, as professoras apontam as com ênfase no lúdico.

E ainda, sobre as condições necessárias para o desenvolvimento da Educação Infantil na perspectiva da educação integral de acordo com o apontamento das gestoras, devem estar relacionados à estrutura física e recursos materiais. Na percepção das professoras, é preciso atendimento à estrutura física e recursos materiais, além do apoio familiar dos alunos.

Em resposta ao objetivo geral desta pesquisa, o qual foi: Analisar se as condições objetivas presentes nas escolas de Porto Velho – Rondônia, possibilitam a implementação da Educação Infantil integral e, partir do estudo realizado, para a possível efetivação da Educação Infantil na perspectiva da educação integral, em Porto Velho, seriam necessárias algumas mudanças nas condições objetivas sobre as quais se desenvolve essa etapa da educação básica. Essas mudanças estariam relacionadas, a priori, à concepção de ser humano multidimensional e à melhoria dessas condições, com vistas ao atendimento do desenvolvimento das multidimensões do indivíduo: melhoria da estrutura física das instituições, ampliação de tempos e espaços, construção de novas instalações, recursos materiais suficientes e adequados, aumento dos recursos financeiros destinados a esse fim, qualificação e ampliação dos recursos humanos, participação das famílias e da comunidade em geral, além de mudanças no currículo e na prática educativa. O que seria inviável sem a iniciativa e os investimentos por parte do poder público.

Com esses indicadores que apontam para a melhoria das condições físicas de infraestrutura do ambiente escolar, ampliação de espaços, formação específica dos profissionais, adequação do currículo, além do apoio dos familiares dos alunos, foram apresentados caminhos que subsidiam uma possível implantação da Educação Infantil na perspectiva da educação integral em Porto Velho - RO.

Após apresentados os resultados dessa investigação, conclui-se que as condições objetivas em que as escolas operacionalizam suas ações estão distanciadas do que está disposto na legislação em vigor, haja vista que existe uma agenda, por parte do governo, que prevê uma série de direitos às crianças de 0 a 5 anos, alguns desses não passam de garantias sem efetivação, que não chegam ao chão da escola. Há necessidade de que as políticas materializem o que está previsto no âmbito legal.

As vozes dos nossos sujeitos chamaram atenção ao pontuar o que é real (em termos de legislação) e o que é vivido no âmbito das precárias condições materiais em que desenvolvem o seu trabalho, desvelando, assim, uma contradição entre o real e o que é vivido pelas gestoras e professoras, apontando para a necessidade urgente de criação de medidas que alcancem o cumprimento do que está disposto em termos legais.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>> Acesso em (01/07/2014).
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo R. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- AQUINO, Lígia Leão. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos, e políticas de educação infantil. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Educação infantil em jornada de tempo integral** dilemas e perspectivas. Espírito Santo: EDUFES, 2015. cap. 5, p. 163-181.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação infantil em jornada de tempo integral** dilemas e perspectivas. Espírito Santo: EDUFES, 2015.
- ARIÉS, P. O sentimento de Infância. *In* **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. (p. 1-16).
- ARIÉS, P. A descoberta da infância. *In* **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. (p. 17-31).
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo viver. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [s.n], 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 01 Mar. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 – Brasil, 2011.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. A prática educativa II: critérios e âmbitos de intervenção. *In*: \_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. (p. 130-169).
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. A prática educativa I: Organização e Planejamento. *In*: \_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. (p. 91-127).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.274**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Regulamenta o programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192) 9 (Acesso em 13/06/2016).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília, DF, [s.a].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12451&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12451&Itemid=>). Acesso em 10 Jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial n.º 17**, de 24/04/2007, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e

a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

BRASILIA. Portaria nº1 de 27 de novembro de 2009. **Estabelece diretrizes norteadoras para implementação de política de educação integral no Distrito Federal.**Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-no-1-de-27-de-novembro-de-2009.pdf>. Acesso em 10 Nov.16.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia.; FERREIRA, Isabel Morsoletto.**Creches e pré-escolas no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995 (1ª ed.), 2009 (2ª ed.).

CAMPOS, Rosânia, **As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil:** do direito à focalização.Educação e Pesquisa [Online] 2013, 39 (janeiro-março): [de consulta: 26 de junho de 2016] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825618013>> pp. 195-209 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. ISSN 1517-9702.

CAVALIERI, Ana Maria. **Escola de educação integral:** em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

Distrito Federal. Portaria nº1 de 27 de novembro de 2009. **Estabelece diretrizes norteadoras para implementação de política de educação integral no Distrito Federal.**Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-no-1-de-27-de-novembro-de-2009.pdf>>. Acesso em: 21 Nov. 2016.

GIL, Antonio. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUSSO, Sandra F. K.; SCHUARTZ, Maria A. **A criança e o lúdico:** a importância do “brincar”. In:VEDUCERE e III Congresso Nacional da Área de Educação.Paraná. (Anais),Editora Champagnat - PUCPR, p. 236-248.

KISHIMOTO, Tizuko; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches.** Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2012.

KRAMER, S.; KAPPEL, M. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. In: **Fundação IBGE. Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997:** primeira infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 49-87.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** [Tradução Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Cortez, 1983.

MAURÍCIO, Lúcia V. **Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidades de um olhar inovador**. In Educação Infantil Em Jornada de Tempo Integral Dilemas e Perspectivas. Espírito Santo. 2015.

MAURÍCIO, Lúcia V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, Brasília, V. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline, et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Brasília, Ministério da educação, 2013. (Série Mais educação).

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Gestão Intersectorial no Território**. Brasília, Ministério da educação, 2009. (Série Mais educação).

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Territórios Educativos para Educação Integral**. Ministério da Educação. Brasília, DF, s/d.

Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>>. Acesso em 19 Nov. 2016.

O Estado. **Eusébio supera meta nacional de implantação do tempo integral**. Fortaleza. 10 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.oestadoce.com.br/ceara/eusebio-supera-meta-nacional-de-implantacao-do-tempo-integral>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

RABELO, Marta K. de Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. . In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

\_\_\_\_\_. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

SANTOS, Maria A. R. da C. **A educação em tempo integral no município de Vitória**: a experiência do Brincarte. [s. d]. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Disponível em: [http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/SANTOS-Maria-Aparecida-Rodrigues-da-Costa.-A-educacao-em-tempo-integral-no-municipio-de-Vit%C3%B3ria-a-experiencia-do-Brincarte.-Vit%C3%B3ria-UFES-2012.-165-p.-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Educ.pdf](http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/SANTOS-Maria-Aparecida-Rodrigues-da-Costa.-A-educacao-em-tempo-integral-no-municipio-de-Vitoria-a-experiencia-do-Brincarte.-Vit%C3%B3ria-UFES-2012.-165-p.-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Educ.pdf). Acesso em 19 Set. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Educação infantil** em jornada de tempo integral dilemas e perspectivas. Espírito Santo: EDUFES, 2015.cap. 2, p. 61-89.



SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

Secretaria de educação de Bom Jesus do Sul. **Plano Municipal de Educação** 2015. Disponível em: < <http://www.bomjesusdosul.pr.gov.br/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-2015.pdf>>. Acesso em 21 Nov. 2016.

SILVA, Jamerson A. de A.; SILVA, Katharine N. P. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v 30, nº 1, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100005). Acesso em 25 Set. 2016.

SOUZA, Ediléia A. M. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral**: visão de professores. 26/03/2012. 147 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11048/1/2012\\_EdileiaAlvesMendesSouza.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11048/1/2012_EdileiaAlvesMendesSouza.pdf). Acesso em: 19 Set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan/mar. 1959.

\_\_\_\_\_. (1994). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

\_\_\_\_\_. (1997). **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1936).

MACHADO, Geovany. **Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral no DF**. Distrito Federal, 14 Jan. 2013. Disponível em: <<http://integraldf.blogspot.com.br/2013/01/projeto-piloto-de-educacao-integral-em.html>>. Acesse em: 20 Nov. 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e(m) tempo integral na educação infantil: possibilidade de um olhar inovador. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Educação infantil** em jornada de tempo integral dilemas e perspectivas. Espírito Santo: EDUFES, 2015. cap. 3, p. 93-123.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Educação infantil** em jornada de tempo integral dilemas e perspectivas. Espírito Santo: EDUFES, 2015. cap. 4, p. 127-160.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Projeto Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/educacao-integral-leva-cultura-e-lazer-para-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

# APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Apresentação
------------------------------------



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE APRESENTAÇÃO**

Da: Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação

À Direção da Escola: \_\_\_\_\_

Vimos por meio deste apresentar a mestrandia, **LUCIENE DE SOUSA MARQUES**, para a qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que mesma possa realizar sua pesquisa denominada **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO EM PORTO VELHO – RO**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação infantil integral em Porto Velho – RO, cujos dados resultarão na elaboração de sua Dissertação de Mestrado.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 23 de maio de 2016.

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel  
Coordenador interino do Mestrado Acadêmico em Educação

**Apêndice B – Termo de consentimento destinado às professoras**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado(a) Professor(ra),

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO EM PORTO VELHO – RO**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação infantil integral em Porto Velho – RO.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciene de Sousa Marques  
Mestranda em Educação  
luciene10marques@gmail.com  
(69) 9261-2206

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima C. França  
Orientadora  
6rosangela@gmail.com  
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

---

Assinatura

**Apêndice C – Termo de consentimento destinado aos gestores**

**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado(a) Gestor(a),

Participo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores”, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO EM PORTO VELHO – RO**, com a qual se pretende analisar a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação infantil integral em Porto Velho – RO.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados.

Informo que o conteúdo registrado nos instrumentos serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não reveladas em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefones que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Luciene de Sousa Marques  
Mestranda em Educação  
luciene10marques@gmail.com  
(69) 9261-2206

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima C. França  
Orientadora  
6rosangela@gmail.com  
8111-2841

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

---

Assinatura

<b>Apêndice D – Questionário aplicado aos professores</b>
---



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

**1. Dados pessoais**

Sexo: ( ) masculino      ( ) feminino

**2. Nível de Escolaridade**

**- Curso de Graduação**

Nome do curso: \_\_\_\_\_

( ) concluído

( ) não-concluído

( ) em curso

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**- Curso de Especialização**

( ) concluído

( ) em curso

( ) não possui

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**3. Dados Profissionais**

Experiência como docente: \_\_\_\_\_ anos.

Experiência como professora na educação infantil \_\_\_\_\_ anos.

Vínculo empregatício:     (   ) efetivo   (   ) emergencial

**4. Jornada de Trabalho**

(   ) 20 horas semanais

(   ) 25 horas semanais

(   ) 40 horas semanais

(   ) 60 horas semanais

Número de turmas: \_\_\_\_\_

Número de alunos por turma: \_\_\_\_\_

<b>Apêndice E – Questionário aplicado aos gestores</b>
--



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES**

**1. Dados pessoais**

Sexo: ( ) masculino      ( ) feminino

**2. Nível de Escolaridade**

**- Curso de Graduação**

Nome do curso: \_\_\_\_\_

( ) concluído

( ) não-concluído

( ) em curso

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**- Curso de Especialização**

( ) concluído      ( ) em curso      ( ) não possui

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**3. Dados Profissionais**



Experiência como docente: \_\_\_\_\_ anos.

Experiência como docente na educação infantil \_\_\_\_\_ anos.

Experiência como gestor em escola de educação infantil \_\_\_\_\_ anos.

Vínculo empregatício:     (   ) efetivo   (   ) emergencial

#### **4. Jornada de Trabalho**

(   ) 20 horas semanais

(   ) 25 horas semanais

(   ) 40 horas semanais

(   ) 60 horas semanais

<b>Apêndice F – Entrevista aplicada aos professores</b>
---



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**Prezado respondente desse estudo,**

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO EM PORTO VELHO – RO**. À pesquisa se propõe a analisar, a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação infantil integral em Porto Velho – RO.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder essa entrevista. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para qualificação da educação infantil pública em Rondônia.

Aos respondentes deste questionário é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão das políticas públicas para o setor educacional.

**ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES**

**1-** Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o quê efetivamente isso significa?

---



---



---



---

**2-** A educação integral requer além da ampliação de tempos e espaços a

superaração de um currículo fragmentado. No seu olhar, quais os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da educação infantil integral?

---

---

---

**3-** Quais Metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas para a operacionalização de um currículo na perspectiva da educação infantil integral?

---

---

---

**4-** Na sua compreensão, você como professor que atua na educação infantil, sente-se preparado para trabalharos múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação integral,nessa etapa escolar?

---

---

---

**5-** Analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na educação infantil, o que é necessário para promover o desenvolvimento da educação infantil na perspectiva da educação integral?

---

---

---

**Função que desempenha :** \_\_\_\_\_

**Escola em que atua:** \_\_\_\_\_

<b>Apêndice G – Entrevista aplicada aos gestores</b>
--



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**Prezado respondente desse estudo,**

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO EM PORTO VELHO – RO**. À pesquisa se propõe a analisar, a partir do olhar de gestores e professores as condições objetivas da educação infantil integral em Porto Velho – RO.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para qualificação da educação infantil pública em Rondônia.

Aos respondentes desta entrevista é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão das políticas públicas para o setor educacional.

**ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES**

- 1-** Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o quê efetivamente isso significa?

---

---

---

---

---

**2-** Um programa de educação integral requer diversas ações, dentre elas, a reformulação do projeto político pedagógico da escola. Quais ações você entende que os gestores podem desenvolver para tal efetivação?

---

---

---

---

---

**3-** Na sua compreensão, o professor que atua na educação infantil está preparado para trabalhar com os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação integral, nessa etapa escolar?

---

---

---

---

---

**4-** Analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na educação infantil, o que é necessário para promover o desenvolvimento da educação infantil na perspectiva da educação integral?

---

---

---

---

---

**Função que desempenha :** \_\_\_\_\_

**Escola em que atua:** \_\_\_\_\_

<b>Apêndice H – Respostas das Gestoras</b>
--

**DADOS COLETADOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS  
GESTORAS**

**PERGUNTA 1:** Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o quê efetivamente isso significa?

<b>Gestoras</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>A</b>	Considero que na atual situação em que nossas escolas se encontram, não é possível esse atendimento integral, não temos condições físicas para atender essas crianças em horário integral.
<b>B</b>	Possivelmente é uma estratégia para fortalecer o aprendizado do aluno já que se pode falar de direito. Porém, para que isso aconteça de fato, as escolas precisam estar estruturalmente preparadas para recebê-los.
<b>C</b>	Significa que a educação integral é a busca da formação nas suas multidimensões vai além do cuidar e educar. Irá privar a criança do ambiente familiar, de amor e carinho dos pais, tendo em vista que irão passar a maior parte do dia com outros adultos.
<b>D</b>	É para atender as crianças com mais qualidade e para ajudar no aspecto social para os pais trabalharem. Lembrando que a prática tem que caminhar junto com a teoria. Mas é mais para ajudar na tranquilidade para as mães trabalharem.
<b>E</b>	Desenvolver todas as habilidades: social, emocional, cognitivo. Proporcionar momentos de descobertas perante o mundo.

**PERGUNTA 2:** Um programa de educação integral requer diversas ações, dentre elas, a reformulação do projeto político pedagógico da escola. Quais ações você entende que os gestores podem desenvolver para tal efetivação?

<b>Gestoras</b>	<b>RESPOSTAS</b>

<b>A</b>	1º lugar: uma parceria com a SEMED no sentido de readaptar nosso prédio com uma área verde, parquinho e biblioteca.  2º lugar: um curso de capacitação para as professoras e cuidadoras.
<b>B</b>	Primeiro a escola deve ampliar no seu PPP a possibilidade de garantir o direito à aprendizagem focado no aluno, vendo as possibilidades e condições de infraestrutura para poder dar condições para que esse programa seja realizado.
<b>C</b>	Ter uma equipe multidisciplinar como dentista, educador físico, psicólogo, ambientes adequados de higiene, tendo em vista que o professor vai passar o dia na escola. Há necessidade das políticas públicas pensarem nos profissionais que irão fazer o papel da família.
<b>D</b>	O PPP teria que ter sua estrutura reformulada, número de oferta de vagas, pessoal de apoio, trabalho com oficinas. Teria que mudar praticamente tudo, estrutura física e teria que ter também muito recurso, merenda escolar. E o número de crianças teria que ser reduzido.
<b>E</b>	<i>Não respondeu.</i>

**PERGUNTA 3:** Na sua compreensão, o professor que atua na educação infantil está preparado para trabalhar com os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação integral, nessa etapa escolar?

<b>Gestoras</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>A</b>	Não.
<b>B</b>	O professor pode até estar, mas, e a criança? Sete horas corridas para essa idade pode ser bem cansativo, até porque se trata de atividades que exigem seu esforço físico fazendo acontecer a desistência de alguns no decorrer do tempo.
<b>C</b>	É preciso olhar para os professores e suas necessidades e para quem realmente foi habilitado, pois o mesmo não pode fazer o papel da família.
<b>D</b>	Não. Teria que haver uma formação específica para isso.
<b>E</b>	<i>Não respondeu.</i>

**PERGUNTA 4:** Analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na educação infantil, o que é necessário para promover o desenvolvimento da educação infantil na perspectiva da educação integral?

<b>Gestoras</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>A</b>	As condições físicas do prédio não ajudam, não temos parceria com a SEMED.
<b>B</b>	Devemos pensar no tempo e no espaço com estrutura compatível para essas crianças nessa idade, depois oferecer monitores/professores capacitados para esse fim. E por último materiais adequados e indicados para se desenvolver as atividades.
<b>C</b>	As instalações onde tudo acontecerá devem estar preparadas, o currículo deve ser pensado, o aluno precisa ter garantidas também a educação afetiva, moral, esportiva, psicológicas e para isso tem que ter recursos.
<b>D</b>	Começaria com a reformulação da educação como um todo. Aumento dos recursos destinados à educação para reparos, reformas e planejamento das ações. Construir novas escolas, fazer mais concursos, formar pessoal. O que na prática é muito difícil. Tem que dar prioridade à educação. Tem que ter condições para materializar o que está dito no papel.
<b>E</b>	<i>Não respondeu.</i>



<b>Apêndice I – Respostas das Professoras</b>
---

**DADOS COLETADOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS  
PROFESSORAS**

**PERGUNTA 1:** Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o quê efetivamente isso significa?

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	Direitos foram feitos para serem cumpridos, concordo! Porém acredito que não necessariamente é preciso uma educação integral para a educação infantil.
<b>B</b>	Na minha visão se torna muito cansativo, uma vez que: não existe um ambiente adequado para recepcionar essas crianças.
<b>C</b>	Dar-se a entender que a criança tem liberdade para estar no ambiente escolar, dando aos seus pais liberdade nesse período, onde quer dizer que a criança tem seu direito integral na educação.
<b>D</b>	Entende-se que a criança tem o seu direito de cursar a educação integral, proporcionando aos pais a tranquilidade que precisam para trabalharem.
<b>E</b>	Mais aprendizagem em várias modalidades. No papel é até prazeroso de se trabalhar, mas na realidade é bem diferente porque na maioria das vezes falta o apoio dos pais.
<b>F</b>	Mais aprendizagem em muitas modalidades, sempre trabalhando o lúdico.
<b>G</b>	Significa um desenvolvimento em todos os aspectos, mas que só é possível quando a família se torna presente nesse acompanhamento dentro e fora da escola.
<b>H</b>	Uma formação saudável e integral no seu processo de desenvolvimento: físico, emocional, intelectual e social para sua formação.
<b>I</b>	Significa a criança (aluno) ter tempo, espaço, necessidades supridas e qualidade de educação conforme direito adquirido na Constituição

	Brasileira.
<b>J</b>	Significa com certeza em seus direitos e em suas múltiplas dimensões de explorar, capacitar e profissionalizar o ser humano já em seus primeiros anos de vida quando existe essa “condição” ou somente o cuidar já ajuda, pois as mães precisam pagar babás para poder trabalhar.
<b>K</b>	Não concordo com a educação integral. Acredito que deveriam criar mecanismos para que os pais pudessem passar mais tempo com seus filhos.
<b>L</b>	A prática e a teoria devem andar juntas para atender o aluno como um todo, com suas particularidades e reforçar ainda mais suas potencialidades.
<b>M</b>	A educação integral tem que olhar a criança como um todo, atendendo todas as suas necessidades cognitivas e motoras.
<b>N</b>	A educação integral nos dará a grande oportunidade de trabalhar a criança no todo, como o emocional, cognitivo, lúdico de uma forma que a criança aprende brincando.
<b>O</b>	Ela é uma ferramenta de acesso à educação.

**PERGUNTA 2:** A educação integral requer além da ampliação de tempos e espaços a superação de um currículo fragmentado. No seu olhar, quais os múltiplos aspectos que deverão ser trabalhados em um currículo na perspectiva da educação infantil integral?

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	Muitos, até porque o currículo na perspectiva é muito amplo, principalmente em cada realidade, tanto física (espaço) quanto do aluno.
<b>B</b>	Primeiramente, se trata de adequar corretamente o ambiente para não ficar sendo somente um depósito de criança, assim, em segundo momento pensar em capacitar os professores.
<b>C</b>	Primeiramente não temos escolas adequadas para receber nossas crianças no período integral. É necessário um espaço adequado, projetos lúdicos com materiais próprios, ambientes que desperte o aluno

	para sua tranquilidade.
<b>D</b>	É necessário um espaço adequado, com materiais próprios e lúdicos para despertar o interesse do educando. Mas infelizmente não temos escolas adequadas para essa clientela.
<b>E</b>	Os valores da vida: amor próprio, respeito, honestidade, limites, socialização, higiene. (Refiro-me à creches).
<b>F</b>	Artes visuais e conhecimento de mundo.
<b>G</b>	A educação infantil tem de uns tempos para cá uma visão do trabalho por projeto que culminam vários conteúdos do currículo.
<b>H</b>	Para um melhor aproveitamento desse período da criança na escola, creio que os aspectos que deverão ser trabalhados são: as atividades lúdicas e diversificadas. Tudo com condições para o desenvolvimento infantil.
<b>I</b>	Os aspectos: físico, emocional, mental e social. (Hoje em dia precisamos suprir uma nova perspectiva que é a família).
<b>J</b>	Praticamente em todos os aspectos: físicos (esportes), social (relacionamentos), religiosos (noções e princípios), lazer, dar os primeiros suportes a vida profissional, financeira, cultural e etc.
<b>K</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>L</b>	Várias noções: os números 1 à 9, incentivo a compartilhar, etc. Conteúdos para aproveitar o potencial da criança. Não só brincar.
<b>M</b>	Deveria levar em consideração a questão física (corporal) da criança, a dramatização e defendo a necessidade de ter um professor de educação física na educação infantil.
<b>N</b>	Um currículo muito bem organizado para que possa trabalhar a afetividade, o cognitivo, tenha lazer, esporte, cultura e alimentação de qualidade.
<b>O</b>	Deverão ser trabalhados conhecimentos subjetivos, interativos, cognitivos e éticos, educacionais e culturais. E que a educação integral possa ser, de fato, integrada.

**PERGUNTA 3:** Quais Metodologias e quais práticas escolares poderão ser adotadas

para a operacionalização de um currículo na perspectiva da educação infantil integral?

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	Sabemos, então que a metodologia é muito ampla na visão de um professor. As perspectivas são muitas, porém sabemos que não passa de um sonho.
<b>B</b>	Metodologia voltada para o lúdico infantil. Práticas, aplicadas no aprendizado da criança, desenvolvimento integral.
<b>C</b>	Despertar no aluno o desejo por frequentar o ambiente escolar; mobilizar a secretaria de educação para desenvolver projetos juntamente com as escolas.
<b>D</b>	Desenvolver projetos juntamente com o corpo docente, tendo o apoio dos órgãos da educação infantil, para que haja interação e interesse por parte das crianças a irem para a escola.
<b>E</b>	História – hábitos de leitura, músicas, jogos pedagógicos. Diálogo, amor e carinho na hora e na dose certa.
<b>F</b>	Tempestade de ideais (conhecendo o aluno).
<b>G</b>	Dependendo do planejamento semanal adotamos metodologias e práticas diferenciadas.
<b>H</b>	Incorporação das práticas pedagógicas que estimulem o lúdico, ou seja, a integração entre o curricular e o extra curricular.
<b>I</b>	Proposta do lúdico dentro do Construtivismo é a mais usada e necessária. Mas não descartando todos os métodos possíveis.
<b>J</b>	Já existe na teoria, mais estamos aguardando a prática. Noções de artes (material adequado e disponível), dança (espaço físico) num período e outros arte, religião, dança e artesanato no outro período.
<b>K</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>L</b>	Usar recursos. Como, por exemplo, os áudio visuais, TV a cabo, etc.
<b>M</b>	Oficinas com especialistas em cada área buscando o desenvolvimento da criança.

<b>N</b>	Ter incluído na metodologia projetos que trabalhem um todo como pintura, matemática, português, teatro, música, jogos de mesas, jogos coletivos, capoeira e tudo aquilo que venha enriquecer o aprendizado da criança, mas sempre brincando.
<b>O</b>	Orientar todos os seus atores (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) acerca do valor social da educação, através da conscientização destes em relação à importância da formação do educando enquanto ato e aprendizado social possibilitador de transformação.

**PERGUNTA 4:** Na sua compreensão, você como professor que atua na educação infantil, sente-se preparado para trabalhar os múltiplos aspectos de aprendizagem para uma educação integral, nessa etapa escolar?

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	Claro, desde que nos sejam oferecidas as condições para desenvolver o nosso trabalho.
<b>B</b>	Sim, me sinto preparada, procuro me atualizar sempre, apesar de as vezes não termos ambiente, materiais necessários para desenvolver melhor as atividades.
<b>C</b>	Não, pois não recebemos nenhum material adequado para desenvolver. Sendo assim temos sim formação para desenvolver, porém falta melhorias da parte pública para melhorar a educação no Brasil.
<b>D</b>	Não, porque não temos o apoio e nem o material necessário para desenvolver. É fácil falar que o professor “tem que se virar”, mas precisamos de direção para saber se o que estamos fazendo está no caminho certo. Não só o professor, mas a escola também por parte da secretaria de educação necessita desse apoio.
<b>E</b>	Sim. Fazendo a criança sentir-se segura e acolhida. Propiciar seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. (Creche)
<b>F</b>	Não. Acredito que todos os professores da educação infantil precisam de uma reciclagem, se a educação infantil for integral.
<b>G</b>	Sim. Sempre falo que as crianças aceitam os ensinamentos, o problema são alguns pais em falar uma linguagem que não considero adequada à uma criança.

<b>H</b>	Não.
<b>I</b>	Sim. Sendo que a cada dia temos novos aprendizados.
<b>J</b>	Vamos dizer que numa escala de 0% a 100% 60%, não esquecendo que os recursos usados contam muito.
<b>K</b>	Não. Passar um dia inteiro com uma criança minha opinião é estar lhe tirando o direito de estar mais tempo com seus familiares.
<b>L</b>	Eu acho que tenho que melhorar muito mais. Não estou totalmente preparada.
<b>M</b>	Não.
<b>N</b>	Teríamos que ter um apoio muito bom para os professores em todos os sentidos, principalmente em material didático, deveríamos ser bem preparados, pois o tempo integral terá que ser bem trabalhado para que seja um momento de prazer para a criança.
<b>O</b>	Sim, porque há sempre interação entre a criança e o professor.

**PERGUNTA 5:** Analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na educação infantil, o que é necessário para promover o desenvolvimento da educação infantil na perspectiva da educação integral?

<b>Prof.<sup>a</sup></b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>A</b>	Recursos, materiais pedagógicos.
<b>B</b>	Um olhar voltado para as crianças realmente, com ambiente planejado do jeito que as crianças merecem.
<b>C</b>	Não tem possibilidade.
<b>D</b>	Acredito que as respostas anteriores responderam essa questão.
<b>E</b>	Apoio dos pais. Família que eduque com exemplos, com união, respeito e limites no momento certo – “educação”.

<b>F</b>	Apoio da família, dando incentivo necessário aos filhos, para que tenham um bom desenvolvimento.
<b>G</b>	Busco ter as melhores condições possíveis para o desenvolvimento das crianças. Trabalho com atividades xerocadas, vídeos, brincadeiras, jogos e outros.
<b>H</b>	Para promover uma educação infantil na perspectiva da educação integral é fundamental o apoio da família, material pedagógico adequado e suficiente, espaço adequado e uma equipe de profissionais especializados.
<b>I</b>	Condições de trabalho tanto no aspecto físico das escolas como na valorização do professor para que esteja com condições adequadas para prestar o melhor trabalho.
<b>J</b>	Salas (videoteca, brinquedoteca etc.). Obs: A atitude de pagar alguém que é o que os pais têm feito, muitas vezes, alguém não habilitado já é alguma coisa esta economia. Não esquecendo que os pais devem ter pelo menos 1 hora (totalmente intensa com os seus filhos em casa) para compensar a falta que fizeram no dia.
<b>K</b>	<i>Não respondeu.</i>
<b>L</b>	Mudança total no sistema. Condições de estrutura.
<b>M</b>	Teria que começar desde a formação inicial dos professores, formação continuada e formação específica para se trabalhar com os alunos especiais. Não é só a questão física da escola, mas mudança no todo, material, curricular.
<b>N</b>	A base é capacitação para os professores, ter o ambiente adequado e materiais necessários para os profissionais. Fazendo assim uma capacitação para os funcionários que estarão envolvidos nesse projeto.
<b>O</b>	Se faz necessário que se pense a aprendizagem como prática contextualizada as necessidades educacionais do educando, desfazendo distâncias entre o concreto e o abstrato.